

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И
РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

МАЈА С. СРЗИЋ

СПЕЦИФИЧНОСТ ЈЕЗИЧКОГ ИЗРАЗА
КОД ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ УЧЕНИКА
ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА

докторска дисертација

Београд, 2022.

UNIVERZITET U BEOGRADU
FAKULTET ZA SPECIJALNU EDUKACIJU I
REHABILITACIJU

MAJA S. SRZIĆ

SPECIFIČNOST JEZIČKOG IZRAZA
GLUVIH I NAGLUVIH UČENIKA
OSNOVNOŠKOLSKOG UZRASTA

doktorska disertacija

Beograd, 2022.

**UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF SPECIAL EDUCATION AND
REHABILITATION**

MAJA S. SRZIĆ

**SPECIFIC LANGUAGE EXPRESSION IN
DEAF AND HARD OF HEARING
ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2022.

Ментор:

- Др Љубица Исаковић, ванредни професор, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд

Чланови комисије:

- Др Надежда Димић, редовни професор у пензији, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, председник
- Др Јасмина Ковачевић, редовни професор, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, члан
- Др Јасмина Карић, редовни професор, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, члан
- Др Александра Грбовић, ванредни професор, Универзитет у Београду, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, члан
- Др Славица Максимовић, научни сарадник, Београд, Институт за експерименталну фонетику и патологију говора, члан

ДАТУМ ОДБРАНЕ: _____

СПЕЦИФИЧНОСТ ЈЕЗИЧКОГ ИЗРАЗА ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ УЧЕНИКА ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме

Последице оштећења слуха су неадекватно и недовољно развијене лингвистичке способности, изражене тешкоће у комбиновању речи и усвајању граматичких и синтаксичких правила, отежано разумевање различитих језичких садржаја и веома оскудна база знања.

Циљ овог истраживања је утврђивање специфичности језичког израза глувих и наглувих ученика основношколског узраста. Испитиван је ниво развијености лексике и семантике, анализирајући повезаност између узраста, степена оштећења слуха, успеха из матерњег језика, пола, степена образовања родитеља, средине у којој ученик живи и присуства оштећења слуха у породици. Узорак су чинила 62 глува и наглува ученика из пет школа (у Сарајеву, Тузли, Бања Луци, Београду и Земуну), и 64 ученика који чују. За прикупљање података коришћени су: *Тест лексичке спремности*, Димитријевић и Ђорђевић, 1978 (сегмент који обухвата 8 лексичких области), *Семантички тест*, Владисављевић, 1983 и за потребе овог истраживања посебно креирана *Стрип прича*, Срзић, 2017, којом се проверавала интерпретација приче по низу слика.

На основу добијених резултата закључено је да глуви и наглуви ученици имају тешкоће у развоју говора и језика и да значајно заостају у развијености језичког израза односу на своје вршњаке који чују. Уочен је скромнији речник, тешкоће при именовању предмета, тешкоће у језичкој формулацији садржаја приказаног на сликама и формулацији различитих врста реченица. Посебан проблем представљало је познавање синонима и метонима на задате именице. Појавиле су се бројне тешкоће и грешке приликом навођења појмова. Закључено је да успех из матерњег језика, степен образовања родитеља и присуство оштећења слуха у породици имају утицаја на језички израз глувих и наглувих ученика, док, пол и средина у којој ученици живе немају утицаја. Делимичан утицај на језички израз глувих и наглувих ученика имају узраст и слушни статус ученика.

Тешкоће у језичком функционисању, односно језичком изразу, језичкој продукцији и разумевању језичких садржаја глувих и наглувих ученика отежава свакодневну вербалну комуникацију и ствара проблеме у процесу едукације, као и у њиховом укључивању у заједницу.

Кључне речи: говор, језик, језички израз, семантика, лексика, глуви и наглуви ученици, ученици који чују

Научна област: Специјална едукација и рехабилитација

Ужа научна област: Сурдологија

SPECIFIC LANGUAGE EXPRESSION IN DEAF AND HARD OF HEARING ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Summary

Consequences of the hearing impairment are inadequate and insufficiently developed linguistic abilities then difficulties in word combining and understanding of grammatical and syntactical rules and finally hard understanding of various linguistic contents as well as extremely poor basis of knowledge.

The goal of this research is identifying specific features of language expression of the deaf and hard of hearing elementary school students. We have tested levels of development of lexis and semantics in deaf and hard of hearing students while analysing connection between age, degree of the hearing damage, achievement in mother language. We have tested also gender and level of the parent's education, social environment the students are coming from as well as appearance of the hearing damage in a particular family.

The research was carried out over the territory of the Republic of Bosnia and Herzegovina as well as the Republic of Serbia, in five schools attended by the deaf and hard of hearing students (in Sarajevo, Tuzla, Banja Luka and Zemun). The sample consisted of 62 deaf and hard of hearing students and 64 students of the hearing students' group. Various instruments were used in the study, *Tests of the lexical readiness* (Dimitrijević and Đorđević, 1978), the segment includes 8 lexical fields. There was also used *Semantic test* (Vladislavljević, 1983), a *Comic story* (Srzić, 2017) that had been designed specifically for this study, that consisted of interpretation of four pictures arranged in order.

On the basis of results obtained in the performed research we came to the conclusion that the deaf and hard of hearing students had great difficulties in language functioning and that they were falling behind in development of the language and speech in relation to the hearing students of their age. We have noticed poor vocabulary, difficulties in finding adequate terms and determining their belonging to a particular lexical field, insufficient knowledge of the category of antonyms, homonyms, synonyms and metonyms (in particular knowledge of synonyms and metonyms of the assigned nouns), difficulties in the linguistic formulation of a content shown in pictures and formulation of different kinds of sentences. Apparent were difficulties and numerous mistakes in writing

We came to a conclusion that the age of a student, their knowledge of native language, appearance of the hearing damage in a family and the parents education level can affect development of a linguistic expression of the deaf and hard of hearing students. Gender and surrounding the students are coming from do not affect development of a language expression of deaf and hard of hearing students. Age and status of hearing an partly affect their linguistic expression.

Considerable difficulties in development of language expression, language production and in understanding language content make everyday communication, verbal and written, difficult. It also prevents acquiring of knowledge and socialization and successful inclusion in social environment.

Keywords: speech, language, language expression, lexicon, semantics, deaf and hard of hearing students, hearing students

Scientific department: Special education and Rehabilitation

Field of academic expertise: Special Education and Rehabilitation of Deaf and Hard of Hearing Persons

Садржај

УВОД	1
ТЕОРИЈСКИ ДЕО	3
1. ЈЕЗИК И ГОВОР	4
1.1. Развој говора и језика	9
1.1.1. Прелингвална фаза	12
1.1.2. Лингвална фаза	15
1.2. Развој говора и језика код глуве и наглуве деце	18
1.2.1. Карактеристике говора и језика глуве и наглуве деце	20
1.2.2. Знаковни језик.....	23
1.3. Савремена истраживања о говору и језику глуве и наглуве деце	28
2. РЕЧНИК.....	35
2.1. Развој речника код деце	37
2.2. Речник глувих и наглувих ученика	42
3. СЕМАНТИКА	47
3.1. Семантички развој	48
3.2. Семантички развој глуве и наглуве деце.....	51
3.3. Савремена истраживања о лексици и семантици глувих и наглувих ученика	51
ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО	59
4. ПРЕДМЕТ, ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА	60
4.1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА.....	60
4.2. ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА	60
4.3. ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА.....	61
5. ХИПОТЕЗЕ.....	62
6. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА.....	64
6.1. Узорак истраживања	64
6.2. Методе и инструменти истраживања	65
6.3. Ток истраживања.....	67
6.4. Статистичка обрада података.....	68
7. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА	69
7.1. Резултати испитивања лексичке спремности глувих и наглувих ученика ...	69
7.2. Постигнућа семантичке развијености глувих и наглувих ученика	88

7.3. Интерпретација приче по низу слика глувих и наглувих	109
8. ДИСКУСИЈА	124
9. ТЕСТИРАЊЕ ХИПОТЕЗА	144
10. ЗАКЉУЧЦИ.....	147
ОГРАНИЧЕЊА У ИСТРАЖИВАЊУ	149
ПРЕПОРУКЕ ЗА ДАЉА ИСТРАЖИВАЊА	150
ЛИТЕРАТУРА	151
ПРИЛОЗИ.....	175
БИОГРАФИЈА.....	195

УВОД

Језик је апстрактан систем знакова који служе за обележавање материјалне и духовне стварности. Тај систем користе људи у међусобном општењу, поштујући одређена правила за употребу тих знакова. Захваљујући језику и језичким знацима могући су најсложенији облици мишљења (Vasić, 1980). Шкиљан (1978, према Димић 1996) је истакао да је говор без језика „непрепознатљив“, а језик без говора „неухватљив“, а умеће коришћења речи у адекватним ситуацијама и лакоћа њене употребе води успешној комуникацији (Срзић и Исаковић, 2018). Лурија (1982, према Исаковић, 2013) истиче значај избора значења речи између свих могућих, за процес разумевања и схватања односа и контекста у којма се речи јављају.

У развоју сваког човека велики значај има језик. Усвајање и богаћење језика, као система знакова, се остварује писмено и усмено. Говорно-језички развој сваког појединца условљен је различитим органским, психолошким и срединским факторима. Неки од њих су: анатомско-физиолошка зрелост и интактност говорних органа, интактност аудитивног апарата и аудитивне перцепције, зрелост, спремност централног нервног система, развијеност моторике, сензомоторне координације и визуелне перцепције. Значајни су и утицај социјалне средине, говорни подстицаји, примерен говорни модел, развијеност когнитивних функција као и емоционалне, вољне и мотивационе карактеристике личности. Један од важних сегмената у учењу говора и савладавању језика је формирање, поседовање, богаћење, али и развој речника, који, код сваког појединца, траје читавог живота, а усвајање речи или већих лексичких јединица представља процес. С обзиром да се реч састоји од облика, садржаја и употребе, потребно је усвојити све наведене аспекте. То није увек лако, па поједине речи усвајамо и знамо само у одређеном сегменту (Свикић, 2007). Усвајање речника значајна је карактеристика учења језика у првим месецима живота. Од тренутка када се препозна прва реч, започиње лексички развој (разумевање и произвођење језика). За процес учења језика значајно је размотрити однос између продукције и разумевања исказа, односно способности детета да произведе спонтан говор и способности да разуме комуникативне ситуације у околини. Сматра се да дете од 18 месеци може да произведе око педесет речи, а да разуме пет пута више. Истраживања разумевања говора представљају сложен поступак, јер је значајно пратити шта се детету говори и у којој ситуацији (Kristal, 1996, према Исаковић, 2013).

Код особа нарушеног слушног статуса долази до проблема у усвајању језичких знања и вештина, што је последица немогућности активне говорне комуникације, која чини основ за

формирање језичке компетентности. Лексичка компетенција, тј. познавање и способност употребе речника неког језика, анализира лексичке и граматичке аспекте. Лексички елементи укључују готове изразе (реченичне формуле, идиоматске изразе, устаљене изразе, устаљене колокације) и појединачне речи (Vijće Europe, 2005). Лексичка компетенција се схвата као скуп међусобно повезаних поткомпетенција: компетенције за изговор, писање, морфологију, синтаксу, значење - семантику, колокације, конотације, асоцијације, социјалну компетенцију и слично (Laufer, 2006). Споменуте поткомпетенције могу бити схваћене као сегменти по којима треба обрађивати и савладавати речник.

Глуве особе могу познавати велики број речи без потпуног схватања њиховог значења. Због тога долази до њихове употребе или ван контекста или у погрешном контексту и тешка им је њихова спонтана употреба у говору (Исаковић, 2013). Матић (1980) сматра да деца уче реч, али не познају увек њено значење. Временом деца сама откривају шта нека реч треба да значи. Значење за реч се најбоље усваја директно у процесу говорне комуникације у средини која га окружује. Пажљивим слушањем говора других из окружења, дете спонтано усваја значења речи, тачније оно усваја „готов говор“ особа из своје околине (Виготски 1996, према Исаковић, 2013). Речи су симболи којима се врши комуникација, при чему не постоји физичка сличност са појмовима које представљају. Развојно гледано, код деце реч прво изражава емоционално стање, доживљај, затим понављање речи које чује у околини, а не разуме, и на крају израз опажања чулима, па дете почиње да опажа и постаје свесно именовања оног што опажа. Тек тада оно употребљава речи које означавају конкретне предмете. Стицањем сазнања о различитим заједничким карактеристикама предмета јавља се појам, као облик мишљења (Матић, 1980).

Тешкоће тумачења говорних исказа доводе до развоја другачије форме комуникације код глувих (Исаковић, 2013). Деца оштећеног слуха, говор уче на посебан, другачији и специфичан начин, због недостатка акустичке компоненте која стимулише учење говора, а што се посебно одражава на карактеристике њиховог речника у погледу обима и квалитета. Развоју речника глувих и наглувих особа, у погледу активног владања речју, мора се посветити дужи низ година, нарочито када је у питању стицање функционалне вредности речника за свакодневне потребе (Савић, 1986).

ТЕОРИЈСКИ ДЕО

1. ЈЕЗИК И ГОВОР

Језик је говорно, знаковно и писано средство споразумевања међу људима (Carreiras, Lopez, Rivero & Corina, 2005). У питању је организовани систем знакова и правила који се остварује говором као звучним или писмом као визуелним средством. Говор и писање два су облика језичке производње, тј. експресивног језика, а разумевање онога што се чита или слуша сматра се рецептивним језиком. Експресивни и рецептивни језик се најчешће посматрају одвојено, јер особа може прилично добро разумети речи, а да их није у могућности говорити (Hoff, 2013).

Језик је универзално достигнуће човечанства. Одликују га линеарност и секвенцијалност, али и систематичност, јер у језичком изражавању није могуће насумично користити звуке који га сачињавају. Карактерише га низ правила. Може се рећи да је језик конвенционалан, јер захтева придржавање правила значења и употреба, али је истовремено и произвољан, јер објективне везе између појмова и речи не постоје (Јанићијевић, 2007). Под језиком се подразумева све што је означено и означавајуће у преношењу значења, без обзира на форму и садржај (Вукадиновић-Зиндовић, 1994). У временском смислу, може се рећи, да је језик релативан, јер по себи, није ни добар ни лош, већ се ти појмови могу односити на добро или лоше употребљавање језика у говорној комуникацији (Бугарски, 1975).

Појам „језик“ је вишезначан и може се посматрати из различитих углова. Формалисти сматрају језиком било који аксиоматски систем, без обзира да ли означава предмете и да ли је употребљен од стране неког тумача. Емпиристи су ушли дубље у структуру и наглашавају значај и однос знака према предмету који тај знак означава, а прагматичар гледа на језик као на средство комуникације (Кавчић, 2012). Биопсихосоцијални приступ језику наглашава концептуални оквир према коме се језик као социјална вештина развија континуираним и доследним ангажовањем различитих способности. Рани развој социјалних, когнитивних и комуникативних вештина, уз оптималне позитивне подстицаје средине, у различитим етапама живота детета, представља основу за усвајање сложенијих видова функционалне комуникације. Природа и квалитет комуникативних односа, које дете у одређеном тренутку остварује са особама које га окружују, јесу подлога потребна за стицање нових и сложенијих стратегија комуникације током одрастања (Kaiser, Hester & McDuffie, 2001).

Различити аутори, различито дефинишу језик. Шкиљан (1980) сматра да је језик систем знакова који људи користе за споразумевање, а говор представља конкретно остварење језика. Тако је језик организација говора. Језик и говор су два аспекта једног феномена–језичке

делатности и практично су незамисливи један без другог. Они међусобно условљавају своја постојања, а дијалектички се поништавају: језик уништава говор својом тежњом за статичношћу, а динамика говора разграђује језички састав. Из ове интеракције произилази језичка креативност, а то је способност језика и говора да се прилагођавају стално новим потребама језичке праксе. Према Успенском, језик је неопходно средство за размену комуникативних порука. Том приликом саговорници морају да користе своја знања и искуства ради проналажења одговарајућих речи којима се повезују са општим искуствима других. (Успенски, 2012). Кончаревић сматра да је у питању опште прихваћен систем знакова које људи употребљавају у комуникацији (Кончаревић, 2006). Интересантна је и дефиниција језика где се језик у ширем смислу речи посматра као систем значења (кодова) који учествују у комуникацији, без обзира на супстанцу и врсту знака (Вукадиновић-Зиндовић, 1994).

Наведене дефиниције имају доста заједничких сегмената, у којима су препознатљиве следеће одлике. Да је у питању организована целина знакова, који служе за споразумевање, при чему се у том процесу морају поштовати строго одређена правила. Систем или структура неког језика се састоји од одређених међусобно условљених елемената између којих стоје чврсто изграђени односи, не само елемената једног према другом, већ и у оквиру целовитости комуникационе функције језика (Миљковић, 2015).

Значајна обележја језика су: референцијалност језика, језик као носилац значења, структурираност језика, стваралаштво као својство језика и интерперсонални карактер језика (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 1999; Пот 2010, према Ковачевић 2013).

- Референцијалност језика представља појаву да се речи и реченице увек односе се на ствари, збивања и идеје, тачније информишу нас о нечему.
- Сваки језички исказ је носилац значења, почев од најмање – морфеме, па до сложеног реченичког склопа.
- Структурираност језика - сложена је целина, састављена од делова (гласови, речи, реченице и њихови склопови), повезана граматичким правилима.
- Стваралаштво и креативност се огледа у могућности језика да образује симболе који ће обележити било коју реалну или апстрактну појаву или појам.
- Интерперсоналност језика – је значајна социјална карактеристика, јер пружа могућност комуникативне размене порука.
- Комуникативност је обележја које осигурава комуникацију и омогућава преношење информација и знања.

Језик је комплексан, динамички, отворени систем са способношћу самоодржавања, стабилизирања и еволуирања, тако да се мења, не коригује већ прихвата и појачава па систем доспева у ново стање (Nöth, 2004). Језик је систем са својим подсистемима који су с једне стране аутономни, а с друге стране у сталној интеракцији с општим системом. Тако је, према Стоко (Stokoe, 2002) језик подсистем једног већег система – културног. Он је специфични знаковни систем ког дефинише његова функција, за многе и најважнија, а та је неопходност споразумевања јединки, комуникација, пренос обавести. Језик се мора проучавати унутар друштва, одакле је и произашао, чему припада и унутар ког се и употребљава. Интеракција организама постоји, како њих самих међу собом тако и са својом околином и та је интеракција, тај непрекидни пренос информација стално присутан (Nöth, 2004).

Лингвистика је савремена наука о језику и она језичку делатност дели на језик и говор. Говор и језик су предмет изучавања многих дисциплина: психологије, неуролингвистике, лингвистике, фонетике... Лингвистика настоји да језичко знање тачно опише и научно образложи с циљем да открије све језичке законитости и утврди њихове односе са другим законитостима људског бивствовања. Сваки лингвиста настоји да опише сложени систем језичког знања, уз помоћ кога издвајамо реченице из мисли, а мисли из реченица.

Лингвистика се дели, према Riđanović (1997), на неколико грана од којих свака истражује један ниво језичког знања:

1. *Фонетика и фонологија* - изучавају гласовну структуру језика;
2. *Морфологија* – проучава систематске промене облика појединих речи;
3. *Синтакса* – проучава одговарајући ред речи и њихову функцију у реченици;
4. *Семантика* – проучава значење речи и њихове узајамне значењске односе у тексту и ван њега.

Велики лингвиста XX века Фердинанд Де Сосир (1977), је први у лингвистичким истраживањима истакао поделу језичке делатности (лангуаге) на језик (лангуе) и говор (пароле). „Лангуе“ представља апстрактни део језика, у коме треба тражити заједничке црте свих појединачних језика, а „пароле“ се односи на појединачну употребу језика (Ненадић, 1999, према Ковачевић, 2003). Говорећи о лингвистици и језику значајно је споменути општелингвистичке законитости и принципе који важе за сваки језик, у сваком времену, а које се односе на функционисање језика, у одређеном тренутку и у дужем временском периоду.

Један од тих принципа је *принцип економичности* по ком сваки језик има граматичка правила која омогућавају смањивање језичких порука на онај ниво сигнала који је потребан одређеном језичком и ситуационом контексту, што је могуће захваљујући с једне стране

људској меморији, а с друге стране језичком знању матерњег језика. Језичка економичност се огледа и у ослобађању из језика свега онога што временом губи своју функцију у комуникацији.

Други је закон *редундације* којим се обезбеђује да сваки људски језик има на располагању много више сигнала потребних за комуникацију. Како *језичка економичност* помаже говорнику да краћењем и изостављањем елемената свог израза „штеди своје ресурсе“, тако *редундација* помаже слушаоцу да се не преоптерећује слушајући саговорника, већ да га схвати чак и онда када изречени садржај није чуо или није разумео.

Трећи је *принцип хомеостатичке равнотеже* по коме се и језик и сви остали системи знакова који служе за преношење порука, сами регулишу током промена. У историји није познат случај где се језик разним променама „искварио“ да је постао неупотребљив за комуникацију. Све што се квари и дешава у језику, језик сам другим променама „поправља“, како би се сачувала комуникација као основна функција језика (Riđanović, 1997).

Познато је да говором (усменим или писменим) желимо нешто саопштити слушаоцу или читаоцу и да њиме изражавамо своја осећања, мисли и жеље. Говор обезбеђује људима изражавање, формулисање и саопшвање потреба, мисли и осећања, усменим или писменим путем, чиме се обезбеђује преношење знања, искустава и схватања потомству. Развитком цивилизације усмени и писани говор добијају све већи значај (Васић, 1981). С фонетског и фонолошког аспекта гледано, говор омогућава људима да уз помоћ артикулације гласова произведу акустички осмишљену и језички смислену поруку (Костић, 1980). Говор је, с једне стране средство комуникације међу људима, а с друге саставни део многих психичких процеса: мишљења (анализа, синтеза, упоређивање, уопштавање), памћења, организовања опажања, формирања вољних процеса и емоционалног доживљавања (Ивић, 1966, према Лукић, 1982).

У свакодневном животу, често се користи појам комуникације, која обухвата вербалне и невербалне облике општења међу индивидуама. Може се рећи да је комуникација процес размене обавести (Ljubešić, 2012). Шмит (Šmit, 1999) комуникацију дефинише као хумани однос или општење између најмање две особе. Појмови комуникације, језика и говора често се употребљавају с различитим, понекад преклапајућим значењима. Говор је звучна реализација језика, а језик може бити остварен и у писаном и у знаковном облику. Кашић (2002) истиче да се језик најчешће реализује говорењем, ређе писмом, а најређе гестом. Ови облици изражавања се међусобно допуњују, у циљу потребе за комуникацијом, чак и у неповољним условима (Радоман, 2003, према Исаковић, 2006). Ковачевић (2003) истиче да било који систем употребљен као средство комуникације може бити посматран као језик, па можемо говорити о говорном или писаном језику, знаковном језику, говору тела, о аудитивном, визуелном,

аудиовизуелном и тактилном језику. Сви наведени језици имају исти циљ саопштавање информација, али се разликују према форми и употребљеним знацима.

Када говоримо о комуникацији истиче се постојање два облика комуникације: вербална и невербална, при чему је говор основно средство вербалне комуникације. Према Лурији говор представља средство комуникације у којем учествује субјект који формулише вербални исказ, с једне стране и субјект који га прима и перципира, са друге стране (Лурија, 1982). Из овог угла гледано говоримо о постојању експресивног говора, који подразумева мотивацију и потребу за саопштавањем мисли и осећања другој особи и импресивни говор, који омогућава дешифровање и анализу примљене поруке.

1.1. Развој говора и језика

У уводном делу је истакнут већи број различитих дефиниција језика и говора, говорено о језику и говору из различитих углова и истакнут његов значај у развоју човека. У даљем теоријском делу рада, даће се осврт и на развој језика и говора деце уредног слуха и глуве и наглуве деце.

Мирић (2006) се, посматрајући из угла психолингвистике, осврнуо на постојање неколико значајнијих теорија које говоре о усвајању језика детета. Споменуо је нативистичку, когнитивистичку и социо-културну теорију које анализирају везу између когнитивног и језичког развоја детета. Припадници различитих покрета, посматрајући из различитих углова, покушали да објасне говорно-језички развој. На пример бихевиористи (истичући модел подражај-одговор на подражај-поткрепљење), нативисти (полазећи од чињенице да деца производе и потпуно нове реченице које нису имала прилику да чују у својој говорној околини), когнитивисти (истичући значај спознаје за развој говора) и представници социјалне теорије (истичући значај околине за дететов говорно-језички развој).

Нативистичка теорија базира се на основним идејама генеративне теорије Ноама Чомског (Noam Chomsky), који сматра да је језичка способност урођена и генетски детерминисана и да у основи сваког језика лежи универзална граматика. По овој теорији током процеса усвајања језика, није пресудан језик који чују у својој околини (језички инпут), већ универзалне правилности које се налазе у основи тог језика. Теорија принципа и параметара, придаје значај самом језичком инпуту и сматра да је неопходно да дете буде изложено језику околине, да би се откриле правилности, односно да би се активирали одговарајући параметри карактеристични за језик који дете усваја.

Когнитивистичка теорија истиче значај когнитивног развоја и сматра да језички развој мора бити условљен развојем сазнајних способности детета. Велики утицај на идеје научника когнитивистичке оријентације имала је конструктивистичка теорија Жана Пијажеа (Jean Piaget), по којој је сензомоторни развој детета најбитнији предуслов за појаву симболичке функције, па самим тим и говора. Према Пијажеовој теорији когнитивног развоја, сматра се да се у првој години живота јавља пресимболичка сензомоторна интелигенција чији развој омогућава појаву говора. Према овим когнитивним хипотезама језички развој је, с једне стране условљен когнитивним способностима, а с друге стране и развој когнитивних способности је под утицајем језичког развоја. С тим се слажу и Добровац и сарадници (2011) који сматрају да учење језика омогућавају когнитивни механизми, и да је оно постепено вођено управо језичким

подацима. Механизми учења су универзални, а језички подаци и њихова вредност обавештавања специфична је за сваки је језик. Јеласка (2005 b) истиче да је усвајање језика спонтано овладавање језиком у природним околностима, без директног учења. Он истиче да деца језик усвајају несвесно, од периода пре рођења и после њега, захваљујући урођеним способностима, које се развијају под утицајем околине с којом се споразумевају, а у складу са способностима детета, карактеристикама језика који усвајају и осталим околностима.

Социо-културна теорија се темељи на учењу Лава Виготског (Lev Semënovič Vygotskiĭ) и претпоставља да је за усвајање језика важна околина у којој дете расте, у погледу социјалне интеракције која је пресудна за нормалан психо-физички и језички развој детета, у погледу језика које дете чује и на основу кога развија свој језик, као и у погледу културних образаца који се усвајају путем језика (Мирић, 2006).

У компетицијској, за разлику од формалистичких теорија, језик није урођен, а језички облици зависе од комуникацијских функција. Ова теорија не сматра да човек поседује некакво ‘умно средство или орган’ који је специфичан само за учење језика (попут механизма за усвајање језика, о ком је говорио Чомски (1981), већ сматра да је статистичка и обавештајна вредност језичког уноса (енг. input) оно што покреће и развија језичко усвајање, учење и обраду. Когнитивни механизми омогућавају постепено учење вођено подацима доступним из језичког уноса (Dobrovac, Cvikić i Kuvač Kraljević, 2011).

Ниједна од наведених теорија појединачно није дала потпуне одговоре на овај сложени феномен, јер је овом феномену најбоље приступити мултидисциплинарно. За усвајање језика потребно је имати уредан развој говорног и слушног апарата, као и добре когнитивне способности. С друге стране, неопходно је излагање различитим језичким узорима у околини, као и у различитим комуникативним ситуацијама (Šego, 2009, prema Mišković, 2016).

Мек Кормик и Шифелбуш (McCormick & Schiefelbusch, 1990) истичу да и поред бројних истраживања наука још увек не разуме довољно процесе усвајања језика. Многи истраживачи се баве анализом усвајања језика, па о томе постоје различите теорије по којима се сматра да се језик учи искључиво путем условљавања (Skinner, 1957) или под утицајем околине, путем подражавања или искључиво имитирањем. Деца имитирају говор родитеља нарочито при учењу нових гласова или лексичких јединица. Они имитирају језичке образце и исказе које чују, а своја знања учвршћују на основу реакција околине, као и понављањем и исправљањем грешака (Исаковић, 2013; Ковачевић, 2013).

Језички и говорни развој, уз интензиван когнитивни и психосоцијални развој, представља сложен процес развоја детета. Процеси развоја језика и говора су развојни процеси који подразумевају стицање комуникационих вештина базираних на језичком разумевању,

обради и производњи, а с друге стране подразумевају способност употребе језика на културално и социјално прикладан начин (Nelson i sar., 2006). Разумевање претходи произвођењу речи, али је могућа и обрнута ситуација. Да дете производи реч или реченичку конструкцију без њиховог схватања. Међутим, ови процеси се могу одвијати и симултано. У језичком развоју деце подражавање говора других се може посматрати као веза између схватања и продуковања (Kristal, 1996).

Дете језик не учи већ га усваја па се његов матерњи језик развија унутар његовог говорног организма. Предуслов за усвајање језика јесте околина која говори, односно језичка заједница (Velički i Katarinčić, 2011). Усвајањем говора дете усваја систем који његова околина користи у комуникацији, при чему истовремено овладава семантичким, синтаксичким и прагматским аспектима језика (Golubović, 2000). Комуницирајући са околином дете усваја говор и језик. Невербални облици комуникације развијени у првој години живота се усавшавају, губећи при томе своје примарно значење у друштвеној интеракцији, а вођство постепено преузима говорна комуникација. Дете након што усвоји прва семиотичка значења и почне их разумевати и саопштавати, наставља с интензивним усвајањем говорне комуникације (Jovanović - Simić i Golubović, 2002).

Дете не учи реч с њеним готовим значењем, већ само открива њено значење. У том процесу дете често прави грешке, нарочито у раном узрасту. Између друге и треће године често се јављају следеће грешке:

- *Хиперекстензија* је грешка у којој се реч проширује како би се применила на друге објекте који имају слично обележје, нпр. заједничко својство облика, боје или величине. Реч месец би могла да објашњавала и друге округле објекте.
- *Хипоекстензија* је грешка у којој се реч употребљава у ужем значењу. У том случају би се реч ципеле применила само на сопствене.
- *Распарење* је грешка у којој дете погрешно именује одређени предмет (нпр. дете телефон назива трактором) при чему не постоји основа за асоцијацију која до тога доводи (Кристал, 1996).

Дете учи како се шта каже, али и шта одрасли саговорник очекује од њега. Учење се у почетку остварује кроз ситуацијски, невербални аспект. У овој фази дете зна шта жели, али не зна да се изрази, па се његова намера може одгонетнути само уз сагледавање целокупне ситуације. Своје потребе и жеље зато изражава на различите начине (гестом, мимиком и понеком речју), а онда околина покушава да протумачи дате сигнале. Према понашању и реакцијама одраслих дете увиђа да ли су га разумели. У овом процесу активног тражења

комуникационог кода који ће и други разумети, дете усваја синтаксичку, семантичку и комуникацијску улогу говора (Golubović, 2000).

Овладавање све сложенијим језичким облицима омогућава детету да говором остварује све већи број комуникацијских функција. На основу чињенице да деца веома рано проговоре и да не чине пуно напора при усвајању језика, сматра се да је усвајање језика релативно лаган процес, а заправо је истина да је усвајање језика веома сложен и комплексан подухват (Bratovčić i sar., 2016). Феијо, Муноз, Амадо и Серат (Feijoo, Muñoz, Amadó & Serrat, 2017) су анализирали факторе који омогућавају усвајање појмова у учењу енглеског језика. Анализирали су повезаност семантичког појма „објекта“ са граматичком категоријом објекта и установили веома слабу повезаност. Ју (Yu, 2006) је утврдио да је повезаност између речи и објеката потпомогнута присуством синтаксичких информација. Закључио је да различити знакови, различито комбиновани пружају боље резултате у учењу и усвајању језика. Стога, аутор сматра да комбинација семантичких и дистрибуцијских информација у природном говору заједно значајно доприносе правилној употреби већине именица при учењу енглеског језика.

Брунер и сарадници (Bruner et al., 1966) сматрају да усвајање језика почиње пре него што дете изговори прву реч. Усвајање језика почиње онда када дете и мајка почну стварати чврст интеракцијски оквир, односно када дете први пут покаже да је разумело поруку и осећања мајке. Вредност раних родитељских интеракција је непроцењива, јер су оне основа конверзацијског обрасца на којем ће се постепено градити комуникацијске и језичке вештине (Ivšac, 2003). Формирање говора код детета и усвајање граматичке структуре матерњег језика немогуће је без савладавања гласовног система говора. Усвајање тог система чини основу на којој почива савладавање језика као основног средства комуникације, а састоји се из два повезана процеса: процеса развоја перцепције гласова језика – развој фонемског слуха и процеса изговарања (Димић, 1996).

1.1.1. Прелингвална фаза

Посматрајући језик и његов развој код детета, можемо се истаћи да првих 6 година живота детета чини период ране комуникације. У овом периоду се усвајају вештине које процес размене обавести чине могућим и учинковитим. У том раздобљу развој комуникације можемо пратити кроз две развојне линије: кроз развој комуникацијских функција, односно све већег броја разлога због којих дете комуницира и кроз развој комуникацијских форми тј. комуникацијских средстава (Ljubešić i Seranec, 2012)

Старц, Чудина-Обрадовић, Плеша, Профаца и Летица (Starc, Čudina-Obradović, Pleša, Profaca i Letica, 2004) говоре о постојању прелингвалне и лингвалне фазе у развоју језика и говора. Прелингвалну фазу описују као период од рођења до појаве прве смислене речи (према неким ауторима до прве реченице), што чини основу за каснији развој говора и језика. Исти аутори лингвалну фазу описују као период од прве смислене речи/реченице до аутоматизације говора (што се догађа око десете године).

Прелингвална фаза се односи на период од рођења до проговарања тј. до свесне употребе прве речи што је у просеку од 10 - 12. месеца живота бебе (Jovanović - Simić i Golubović, 2002). Сматра се да се у овом периоду развијају функције на којима ће се говор и језик даље развијати и успоставља веза између слуха, говора и значења речи. У прелингвалној фази се развијају први језички елементи: интонација и ритам матерњег језика (Škarić, 1988). Стварају се основе комуникације (реципрочност, интенционалност и свесност о другима као засебнима) на које ће се надоградити дететова комуникацијска, а затим и језичка компетенција (Ivšac, 2003).

Веома рано, бебе успостављају одређени вид комуникације с родитељима и имају потребу за комуникацијом. Бвећ у првим месецима живота беба је у стању да разликује гласове различитог порекла, да разликује говор од других звукова, да радије слуша људски глас него остале звукове из околине, што је основа за развој ране комуникације (Owens, 1986 према Jovanović - Simić i Golubović, 2002). Комуникација у првим месецима живота детета назива се раном комуникацијом када се усвајају вештине које омогућавају процес размене обавести: слања порука и одговарања на послату поруку (Ljubešić i Серапес, 2012). У периоду око петог месеца, дете почиње успостављати контролу над изговором одређених сегмената. Дете се игра користећи гласовне скупине, слуша властито гласање, успоставља надзор над изговореним гласовима и почиње „примењивати“ говор као један од облика његовог понашања. Дете се гласа и остварује одређени вид комуникације са својом ближом околином, а околина, најчешће мајка, почиње реаговати и радовати се тим почетним облицима комуникације. Могућност извођења ових гласовних игара је одређена нивоом неуромускулаторног и сензорног развоја (Škarić, 1988).

Између петог и шестог месеца живота детета дете бива заинтересовано за говор одраслих из своје околине и започиње нова фаза, која је веома важна за даљи говорни развој детета. Дете почиње да изговара бесмислене слоге, који су састављени од консонаната и вокала нпр. „ма“, „па“, „та“. У даљем говорном развоју долази до постепеног удвајања ових слогова па се јављају конструкције типа „ма - ма“, „па - па“, „та - та“, које немају значење, али имају адекватну говорну мелодију и ритам па их многи тумаче као појаву првих речи са значењем. Ове „речи“ се не везују за одређену ситуацију или особу, не поседују битну особину

речи (означавање), те с тога нису праве речи. Ова фаза представља први друштвени корак ка комуникацији, који нема изграђену фонолошку структуру, нема значења, али има основне звучне карактеристике говора (ритам, мелодију, континуитет, дисконтинуитет гласова). Код неке деце се појављују прве речи заједно са удвајањем вокала тј. речима без смисла.

Пред крај прве године живота се јављају промене у мелодији, ритму и тону гласа, што су први стварни показатељи језичког развоја, с чим завршава прелингвална фаза и почиње лингвална фаза развоја говора. Дете у другој половини прве године открива да његова понашања имају утицај на околину и да су она „поруке“ којима може утицати. Затим дете открива различита средства и начине за кодирање поруке, односно за преношење властитих жеља, потреба или доживљаја другима. Та су средства (комуникацијске форме) у почетку несимболичка (нпр. поглед, вокализација или гест показивање за остваривање различитих комуникацијских сврха), а код већине деце уредног развоја у доби од око године и по настаје способност разумевања и употребе симболичких комуникацијских средстава (симболичких гестова) и убрзо затим језичких средстава (Ljubešić i Серапес, 2012). У то време деца почињу више да говоре, чему родитељи и средина придају велико значење јер су осетљиви на "вањске" развојне знакове, често занемарујући колико дете разуме и како сарађује с другим људима (Iverson & Goldin-Meadow, 2005).

1.1.2. Лингвална фаза

Лингвална фаза у развоју говора почиње са појавом прве речи, која представља одређену групу гласова са значењем. Многи под првом речју сматрају ону реч која се адекватно употребила у одређеној ситуацији. Прва реч најчешће има значење реченице и изражава неку жељу, потребу или одређено емоционално стање. У лингвалној фази дете почиње да открива свет око себе, да улази у поље појмова и да схвата да сваки предмет и појава имају своје име. Управо улазак у свет појмова је везан и са одређеним сензомоторним искуствима које дете стиче (Славнић, 1996).

У другој години живота дете изговорене речи везује за одређене особе, предмете, ситуације и активности. Оно сада почиње да користи речи као м језичке симболе. Деца прво разумеју говор, а касније почињу да га користе (Васић, 1977, према Исаковић, 2006). Деца најпре користе једночлане исказе, тачније речи у функцији реченице. Прелазак на двочлани исказ настаје услед развоја когнитивних способности, што омогућава да се језичка компетенција приближи језичкој продукцији (Савић, 1986). Тек сада речи добијају комуникативну функцију. У овој фази, речи почиње разумевати и околина детета. Дете повезује реч са појмом, објектом, особом и тако формира значење (Shipleу & McAfee, 2004; Salihović, Junuzović-Žunić i Ibrahimagić, 2006). У доби између друге и пете године наступа брзо богаћење речника, усвајања различитих морфолошких и синтасичких структура (Ntourou, Conture & Lipsey, 2011). Постепено почиње да повезује речи у реченице и да усваја граматичка и синтаксичка правила што представља следећи део лингвалне фазе и траје од треће до осме године његовог живота. У овом периоду нагло се повећава и богати речник, а језик се постепено употпуњује. У том се раздобљу интензивније развијају фонолошке вештине (Kutnjak, Mance, Leko & Krhen, 2016).

Кашић (2002) сматра да се основа граматике матерњег језика усваја до пете године живота, а сложенији елементи и након тог времена. У предшколском и раном школском узрасту наступа време наглог проширивања језичких компетенција. Сматра се да дете са 9-12 месеци почиње да имитира говор, при чему познаје 3- 5 речи са значењем и разуме своје име и одазива се на њега. Са 12-17 месеци разуме једноставна питања, а на захтев показује нос, око, уво. У овом узрасту има активан речник од 5 до 6 речи и употребљава фразу од две речи. Са 18-23 месеца зна да именује један или више предмета, изговара једноставне фразе и реченице и зна да одговара на једноставна питања (Јовановић-Simić i Golubović, 2002). Према Славнић (Slavnić, 1996) дете од 15 месеци поседује 20 речи, од три године 900, од четири године 1540 речи, док

дечји речник детета од пет година има 1970 речи. У дечјим исказима најпре и највише се јављају именице (око 60 %), затим глаголи (20 %), модификатори (10 %) и остале речи (10 %). Са узрастом и целокупним сензомоторним и психомоторним развојем број именица и глагола опада на рачун других врста речи. У првој и другој години живота карактеристична је појава двочлане реченице, која се најчешће састоји од именице и глагола или именице и придева. Реченице су најчешће одричне и упитне. Развија се структура реченице и реченица добија адекватно значење примерено одређеној ситуацији. Са три године се јављају много сложенији искази где реченица има по три или четири речи, а поред именица и глагола јављају се и друге врсте речи (заменице, везници, узвици, помоћни глаголи...). У овом периоду се јављају и множина и компарација придева. Око треће године наступа и фаза развоја фонолошке свести која представља металингвистичко знање о гласовној структури језика и односи се на способност опажања, манипулисања и размишљања о гласовима језика. Подразумева развој способности поделе на слоге, што је основни сегмент фонолошке свести. Даље се развија постепено током предшколског периода, преко свесности риме и свесности између слогова, а крајња фаза фонолошке свести развија се око пете године живота, када се усваја растављање речи на гласове (гласовна анализа), састављања гласова у речи (гласовна синтеза), издвајања иницијалног и финалног гласа у речи, повезивања гласова (фонема) са словима (графемима). За усвајање и решавање задатака фонолошке свести важне су когнитивне способности, краткорочно вербално памћење и разумевање језика (Sardelić, Bonetti i Hrastinski, 2007).

Од друге половине треће године живота нагло се развијају сви аспекти говора детета. Речник се повећава с двадесетак на неколико стотина речи, сложеност и дужина реченице расте тако да трогодишње дете изговара реченице с просечно три различите врсте речи. Говорна комуникација почиње служити све напреднијим циљевима, па дете све мање употребљава речи за саопштавање, а све више проширује свој интерес и поставља питања. У трећој години најчешће питање је питање „шта?“ које се средином и крајем те године мења у питање „где?“ и „ко?“ да би почетком четврте године дете најчешће почело користити питање „зашто?“. Ова питања дете често поставља иако већ из искуства зна одговоре, као да жели научити или проверити како одрасли формулишу одговоре. С обогаћивањем речника и повећаном комуникацијском улогом говора дететове се реченице структурално и функционално комплетирају, а њихов садржај постаје све сложенији. Уместо да за себе каже своје име дете сада употребљава присвојну заменицу (Šikić i Ivičević-Desnica, 1988).

У периоду између треће и пете година деца улазе у фазу радозналости и тада се интензивно развијају сазнања о свету који их окружује, а деца се користе језиком. Тада просте реченице попримају изглед сложених реченичних конструкција и дете постепено почиње

примењивати одређена граматичка правила. Улази у фазу потпуне реченице, када највише употребљава именице и глаголе и када се речник креће између 500 и 1000 речи. У овом узрасту су честе грешке у употреби падежних облика понеких личних заменица, сложених глаголских времена, неправилних глагола и компаративних придевских облика (Salihović, Junuzović-Žunić i Ibrahimagić, 2006). Након пете године се почињу развијати виши аспекти језика, као што су разумевање загонетки, шала, метафора и долази до интензивнијег развоја причања. Пред полазак у школу речник детета се обогаћује и почиње да личи на лексикон одраслих. Све до поласка у школу дете шири и богати свој речнички фонд и усваја синтаксичка и граматичка правила свог језика, која се развијају упоредо са развојем логичког мишљења.

Након укључивања детета у образовну установу настају квалитативне промене у развоју говора (Савић, 1986). Дете се ослобађа доминантне конкретности у говору, а његов речник се обогаћује, док садржаји које примењује добијају школска одличја (Исаковић, 2013).

Завршну фазу у развоју усменог говора представљају процеси читања и писања. У школском периоду дете свакодневно шири и богати свој речник у складу са сталним пријемом нових информација о свету око себе, усваја различита граматичка и синтаксичка правила, оснажује способност читања, писања, препричавања, описивања, причања на основу слике или низа слика. У могућности је да износи своја осећања, жеље и захтеве, разуме различите садржаје са пренесеним и ироничним значењем. Језик детета се континуирано развија и богати целог живота.

Може се закључити да је детету уредног развоја потребно је до пет година да би развило базу матерњег језика. Развој почиње елементима говорног језика у које се постепено уводе лексиколошки елементи, градећи тако структуру језика. Почетком школовања тај процес се убрзава богаћењем речника и развојем говорног изражавања и тиме се стварају повољни услови за приступ аналитичком знању што омогућава рашчлањивање и проучавање лексиколошких елемената језика (метајезична знања). Притом је важно нагласити да се природни путеви развоја говора не могу прескакати, тј. предговорна фаза припрема фонацијске органе и цело тело за фонацију, након чега следи говорна фаза у којој се лексиколошки и нелексиколошки елементи не усвајају истим редоследом и правилношћу (Dulčić, Pavičić Dokoza, Bakota i Ćilić Burišić, 2012). Истраживања која се баве језичким развојем, показују да су процеси усвајања језика у самом почетку врло широко дистрибуирани. Процес учења језика захвата подручја мозга која му неће бити потребна кад се процес заврши и језичка вештина постаје високо аутоматизована (Mildner, 2003).

1.2. Развој говора и језика код глуве и наглуве деце

Говор, као једна од најсложенијих когнитивних функција, филогенетски гледано је најмлађа људска способност, која је веома осетљива на спољашње и унутрашње утицаје. Развој говора несвесна је способност сваког детета, онда када су његови сензорни системи очувани и када је његова околина подстицајна. Међутим, уколико се догоди оштећење неког канала перцепције, посебно слуха, долази до реорганизације целокупног перцептивно-моторичког система, што доводи до развоја других путева и начина усвајања језичко-говорних способности. Управо пластичност мозга која је код деце на највишем нивоу, омогућава реорганизацију нервних структура које омогућавају нове путеве за прихват и интеграцију сензорних информација које долазе с периферије (Dulčić, Pavičić Dokoza, Bakota, Šimunović i Košćec, 2013).

Сензорна оштећења захватају путеве информација на основу којих дете открива спољни свет, организује временске и просторне односе и комуницира са својим окружењем. Последице сензорног оштећења различите су и у великој мери зависе од времена настанка оштећења. Уколико је оштећење настало у перинаталном или неонаталном периоду, тада на развој итекако утиче непостојање основног извора информација важних за комуникацију (Nikolić, 1988).

Утицај оштећења слуха на говорно-језички развој је значајан и под утицајем многих чинилаца од којих су неки пресудни за успех и постигнућа детета, а то су: време и врста оштећења слуха, когнитивни статус, социо-економско окружење, правовремена дијагностика и у складу са тим организована рехабилитација.

Слух и развијеност способности слушања има неколико сегмената, који су изразито важни за рани развој детета, а то су:

- Развој целог слушног система, а нарочито слушних центара у мозгу који се правилно развијају само код детета које чује. Способност развоја слушних центара смањује се са узрастом детета и директно је повезана са постојањем звучних стимулуса. Након прве године живота знатно се смањује синаптогена активност у слушним центрима, те уколико закасни са интервенцијом у смислу слушне амплификације или кохлеарне имплантације, слушни центри се не могу адекватно у потпуности развити;
- Интактан слух је једна од претпоставки за развој говора. Треба имати на уму да свако дете у првих шест месеци живота гуче, без обзира да ли постоји слушно оштећење или има уредан слух. У том узрасту дете које чује постаје свесно свога гласа и почиње да се игра, вокализује и развија везе за улазак у свет који га окружује. Тај свет за дете које чује

постаје временом све већи захваљујући развоју слушне и говорне комуникације. Код детета оштећеног слуха говор се неће развити и оно ће бити социјално изолованије;

- Уз помоћ слуха дете може да препозна и мале разлике у дикцији и тоналитету гласа особа из непосредне средине, првенствено својих родитеља, у стању је да препозна да ли га хвалите, опомињете или му нешто објашњавате, што је веома важно и за развој личности.

Деца која су рођена глува не стичу представу о звуку, ни о говору. Зато је важан податак да ли је дете имало бар некакву представу о звуку и слушању, па иако није успело да развије говор, можда је успело да повеже звук са покретом говорних органа, што је основа за изградњу говора. Деца која су чула бар неколико месеци након рођења су успешнија у говорно-језичком развоју у односу на децу која никад нису спознала својство звука (Salihović, Junuzović-Žunić i Ibrahimagić, 2006).

Степен развијености говора у уској је вези с квалитетом слушања. Због отежаног језичког примања (различите етиологије) које укључује слушање говорне поруке, потребно је више времена и циљаних вежби да би се развиле говорне вештине детета примерене његовом узрасту (Škarić, 1988; Škarić, 1991; Škarić, 2000). Слушање говорних облика ствара предуслове за настајање језичког знака везујући то што смо чули (значење) с одговарајућом слушном формом (Pozojević-Trivanović, 1988).

Без адекватних услова за учење језика, наглува и глува деца имају заостајање у комуникацијским и когнитивним способностима, читању и социоемотивном развоју. Последице кашњења у дијагностици и третману код глуве и наглуве деце могу бити узрок лошије едукације и лимитираних могућности запослења (Holden-Pitt & Diaz, 1996). Slavnić (1996) сматра да се уз одговарајуће предуслове може развити вербални говор код глуве деце. Битно је на адекватан начин обезбедити одговарајуће услове. Интензивним подстицањем, употребом слуха, вида и покрета, уз адекватну интервенцију, глуво дете развија свој говор.

Као последица недостатка аудитивне стимулације, развој говора и језика код глуве деце, има своје карактеристике. Током првих шест месеци живота не постоје разлике у развоју говора између глуве и деце уредног слуха. У том периоду се код обе групе деце гласање, гукање и смејање спонтано јављају. Након шестог месеца, код глуве деце престаје спонтано гласање, смејање се претвара у осмехивање, а крик и плач се задржавају дуже (Вујасиновић, 1995).

Све наведено указује да се говор и језик глуве и наглуве деце отежано развија, да је неопходан што ранији примерен облик стручне помоћи (Dulčić i Kondić, 2002) и да се једино адекватним едукацијским и рехабилитацијским методама и техникама обезбеђује и стимулише његов развој. Рехабилитацијским и едукацијским методама ради се на подстицању језичке

развијености деце оштећеног слуха и на том путу реали се неколико подручја прогресије: фонетска прогресија, слушна прогресија и неколико нивоа лингвистичке прогресије. Лингвистичка прогресија обухвата развој глобалног говора од гласања до прве речи, развој говора од прве речи до сложене реченице (формирање структуре говора), усвајање језичних законитости у говорном и писаном изражавању (граматичност говора) и употреба стилистичких вредности, чиме се постиже најсложенији ниво језичког изражавања (Crnković, 2007). У свакодневном раду, настоји се, да се што боље развије разумевање и говорно изражавање. Radovančić (1995) истиче да ако се особа с оштећеним слухом на време не обухвати васпитно-образовним и рехабилитацијским процесом и ако ужа и шира социјална средине не поступи исправно, особа временом све више испољава понашање које се означава као глува стигма и глуви хабитус. Степен заостајања у језику и отежана говорно-језичка комуникација је велики проблем за већину особа оштећеног слуха, без обзира на процес рехабилитације слушања и говора. И у оптималним условима ова деца заостају у говорном језику и спорије га усвајају. Лингвистичка прогресија глувих и тешко наглувих особа је очекивано другачија од оне код особа које чују (Dulčić i sar., 2012). Исаковић и Ковачевић (2015) сматрају да оштећење слуха доводи до тешкоћа усвајања језика. Глуве особе прате многи језички дефицити, отежана комуникација и проблем са усвајањем знања.

Путем речи комуницирамо и развијамо мишљење, сматра Виготски (Виготски, 1983), а оштећење слуха утиче и на друге процесе у развоју личности, као што су когниција, социјализација, емоције. Упућивањем детета у процес што раније рехабилитације у области подстицања стимулације слушања и развоја језика, тешкоће у области развоја језика могу бити донекле превазиђене (Пантелић, Ђоковић и Барлов, 2004).

1.2.1. Карактеристике говора и језика глуве и наглуве деце

Глува и наглува деца (посебно ако је оштећење тежег степена) нису у могућности да говор и језик развију спонтано. Тек касније, у процесу говорно-језичке ре/хабилитације, у зависности од тога када је ре/хабилитација започела, дете проговара, развија унутрашњи говор, почиње да разуме, чиме ствара предуслов за развој активног говора (Пантелић, 2010).

Глува и теже наглува деца имају ограничења у перцепцији слушних подражаја и због тога теже артикулишу гласове, имају сужен речник, штурни говорни израз, аграматичност, тешкоће у организовању мисли у језички израз, неодређеност у изражавању, губљење фокуса,

говор испрекидан разним упадицама, тешкоће у структурирању реченице, проблеме с разумевањем говора, текстова и задатака сложеније синтактичке структуре, тако да при учењу језика, иако је то деци матерњи језик, морамо често приступати као да се ради о учењу страног језика (Šmit, 1999). Проблеми у пријему и обради звука, код особа оштећеног слуха негативно се одражавају на целокупан развој човека, па се нарушава његова вештина комуникације, способност учења, пажња и понашање, координација, релаксација као и сензорна интеграција (Совиљ и сар., 2013).

Глувој и наглувој деци је лакше да свладају артикулацију него логички говор. Многи глуви и наглуви тешко изражавају мисли, у говору не употребљавају граматичке и синтаксичке категорије, имају велики проблем са падежима, где најчешће користе номинатив, било у усменом или писаном изразу (Савић, 1986).

Услед оштећења слуха развој реченице код ове деце је отежан. Радоман (2005) наводи студију Грегорија и Могфорда (Gregory & Mogford, 1981) који су утврдили да је просечан узраст на коме се јавља прва реч код глуве и наглуве деце око 16 месеци. Такође су утврдили да што је оштећење слуха веће, прва реч се јавља касније (Димић, Мандарић, Исаковић и Кузмановић, 2014).

Велики проблем глуве и наглуве деце јесте врло оскудан речник због тешкоћа с директним учењем речи у свакодневној комуникацији, као и тешкоћа на свим језичким нивоима, почевши од фонологије (не успевају раздвојити речи у говорном исказу), морфологије (не препознају да морфолошки означени облици неке речи припадају речи коју познају, нпр. да је реч облацима један од могућих облика речи облак којој знају значење), преко семантике (често лоше закључују о значењу речи на темељу контекста, или због тешкоћа разумевања уопште не могу закључити о могућим значењима), а протежу се све до прагматичких тешкоћа везаних уз тешкоће употребе речи, којима познају значење, у одговарајућем контексту (Dulčić i Pavičić Dokoza, 2013).

Деца с оштећењем слуха имају тешкоће у разумевању и одговарању на постављена питања, због ограниченог речника и скромних искустава везаних за догађаје. Отежано разумеју сложену структуру синтаксе и питања (Kelly, 2003; Schirmer & McGough, 2005). Врло тешко структурирају причу. Добро прате след и разумеју узрочно-последичне везе, али имају тешкоћа у морфолошком и синтаксичком обликовању. Често уче градиво без разумевања, без да усвоје прави садржај. Недостаје им језичко знање (често не разумеју све предлоге, прилоге, двосмислене изразе, фразе, вицеве, синонине, антонине, метонине, хомонине), а разумевање метафора у најширем смислу им представља значајан образовни проблем (Kelić, 2013). Отежано читају, спорије читају, замењују сличне гласове, додају или изостављају слоге,

праве инверзије (може бити присутна само нека од ових појава) и због свега тога нетачно читају. Будући да је сва пажња усмерена на технику читања, разумевање и повезивање прочитаних информација је слабије, посебно ако се ради о дужим реченицама (Šimunović, 2013). Изражене су тешкоће у препричавању, па се приликом препричавања јављају грешке на нивоу морфологије (неслагање у роду броју и падежу, неслагање глаголских облика), погрешке на нивоу семантике (замена речи унутар исте категорије), изостављање или погрешна употреба предлога и сл. (Šimunović, 2013).

Када крену у школу, многа глува деца уче језик упоредо са читањем, док њихови чујући вршњаци уче речи „кроз језик“ (Freel et al., 2011; Paul, 2009). Та кашњења често доводе до проблема с писменошћу током школовања (Mayer, 2007, према Golos & Moes, 2013). Ако је ученик слушно усвојио реч, моћи ће је правилно изговорити, а касније и написати. Уколико учење језика почиње писањем и читањем, интонацију, ритам и интензитет никада неће усвојити и неће никад течно говорити. Тек кад ученик усвоји звучну страну говора, може прећи на читање и писање (Губерина, 2001).

1.2.2. Знаковни језик

Знаковни језик (Sign language) термин је који се проширио у употреби као средство комуникације глувих (јер сваки је језик знаковни), једнако како се термин језик најчешће схвата као говорни језик. Дефиниција знаковног језика има пуно (Frančić, 2016, Marcaš 2013, Slamić 2015, Trask 2005, Ujević, 2011, према Majetić, 2018). Цимерман (Zimmerman, 1986) знаковне језике назива „системима природних и договорених гестовних знакова“ који се „изводе одређеним покретима руку уз додатак мимичких елемената“. Траск (Trask, 2005) наводи да је знаковни језик природни језик који деца којој је знаковни језик матерњи језик усвајају скоро једнаком брзином као што и деца која чују усвајају вербални. Деца га усвајају одрастајући у глувим породицама без упута. Знаковни језик је функционалан језик и задовољава потребе својих корисника, има богат речник и сложену граматику, потпуно је прилагодљив и изражајан као и говорни језик. Стоко (Stokoe, 1972), амерички лингвиста, објаснио је термин знаковни језик, с намером да нагласи како су покрети руку знакови сами по себи, за разлику од гестикулација који су покрети руку који прате оно што појединац говори. Покрет руке и облик шаке у знаковном језику јесте знак (sign), који је састављен од минималних разликовних јединица чија промена доводи до промене значења знака. Језик (language), је структурирани систем јединица који својим комбинацијама, према граматичким и синтаксичким правилима, представља изражајно, комуникацијско средство. Знакови знаковних језика такође стоје у синтагматским и парадигматским односима и тако чине једну чврсту структуру потпуног комуникацијског средства.

Постоје различити знаковни језици и границе националних знаковних језика се не поклапају са границама говорних језика. Нпр. амерички знаковни језик разликује се од енглеског знаковног језика и заправо је сличан француском знаковном језику, а знаковни језик у Боливији, земљи где је службени језик шпански, базира се на америчком знаковном језику (Nakamura, 2008). Природни знаковни језици аутономни су од говорних језика неког подручја и називају се амерички знаковни језик (American Sign Language; ASL), хрватски знаковни језик (HZJ), француски знаковни језик (FSL), itd. (Bradarić-Jončić, 2000). Сандлер (Sandler, 2017) истиче да знаковни језици спонтано, природно и структурирано настају тамо где постоји група глувих који имају прилику комуницирати. У термилошкој лексикону Темелни лингвистички појмови, знаковни језик је „језик у медију знакова направљених рукама и главом“ (Trask, 2005).

Већина дефиниција се своди на неколико главних обележја: знаковни језик је први језик глувих, има језичка правила која нису везна за говорне језике особа које чују, продукција се врши покретима руку, лица, главе и тела у визуоспацијалном каналу комуникације за разлику

од говорних језика чија се продукција примарно врши у аудитивном каналу. Знаковни језик није нужно језик глувих, већ може бити и помоћно средство у комуникацији особа које чују (Мајетић, 2018). Ипак, у култури глувих, знаковни језик је први језик, надређен говорном језику, па чак и онда када глува или наглува особа може говорити. Коришћење знаковног језика помаже глувим и наглувим особама да развију боље комуникацијске вештине (Gallion, 2016). Знаковни језик има властиту граматику, речник и све аспекте језика, као и сваки други језик. Дете које има оштећен слух и које отежано развија вербални говор, се првенствено сусреће са знаковним језиком што има велики значај за целокупни психомоторни и језички развој детета. Рано учење знаковног језика за глуво дете је врло важно и помаже му да усваја језик (Malloy, 2003). Знаковни језици поседују све језичке елементе које имају и сви други језици у људској заједници, али је њихова структура другачија од структура језика особа које чују, јер је прилагођена визуелном модалитету преноса информација (Sachs, 1991, према Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996). Усвајање знаковног језика одвија се по истим законитостима и развојним обележјима као и усвајање говорног језика (Marschark, 1993; 1997; Pettito & Marenette, 1991, према Bradarić-Jončić i Mohr Nemčić, 2015). Нусбаум, Вади-Смит и Дојл (Nussbaum, Waddy-Smith & Doyle, 2012) истичу значај учења знаковног језика кроз игру, што је за дете интересантно, а изузетно значајно за његов развој.

Уз знаковни језик, глуве особе користе и друге облике мануалне комуникације као што су: ручна абечеда и симултана знаковно-орална комуникација (Bradarić-Jončić, 2000). Ручна абечеда (једноручна и дворучна) представља, слова писаног облика говореног језика показана рукама. Показује се слово по слово и на тај начин „спелују“ речи и реченице. Овакав вид комуникације је спор и доста оскудан и представља помоћно средство у ситуацијама појаве неке стране речи, непознате речи, личних имена, назива или стручне терминологије у комуникацијском чину (Кавчић, 2012).

Први који је понудио лингвистичку анализу знаковног језика био је William Stokoe, 1960. године. У свом раду приказао је структуру знаковног језика као комуникацијско средство глувих, које је потпуно и које има природу и функцију језика, "...language-like nature and function" (Stokoe, 1960). С фонолошког аспекта гледано најмању језичку јединицу знаковног језика, која сама по себи нема значење, али чија промена доводи до промене значења лексичке јединице, аутор Стоке (Stokoe) назвао је херем (chereme), према грчком χεῖρ, 'рука'. Аутор наводи три врсте херема: dez (designator), sig (signification) i tab (tabula), тј. конфигурација руке (облик шаке тј. прстију приликом извођења знака), врста покрета руке (укључује покрете само прстима или целом шаком или целом руком, а покрети су горе, доле, лево, десно, кружни покрет, показивање, одвајање, укрштање, треперење прстију, ротирање длана, отварање и

затварање шаке које се понавља...) и место извођења покрета (место артикулације означава место производње знака, који је креиран у контакту с телом према томе означава место контакта руке и тела, а може бити чело, теме, образ, брада, надлактица, спољна страна лакта, унутрашња страна лакта, раме, кључна кост, струк, длан, врх прстију, итд) (Nöth, 2004).

Милковић и Брадарић-Јончић (Milković i Bradarić-Jončić, 2007) сматрају да се и у знаковном језику сваки знак може рашчланити на мануалне фонеме и називају их параметрима. Поред мануелних знакова, важну улогу у знаковном језику имају и немануелна обележја знака под којим убрајамо мимику која подразумева *карактеристичне облике обрва* (подигнуте обрве, спуштене обрве), *очију* (широм отворене, шкиљење), *усана* (напућене усне, положај усана према доле, стиснуте усне, усне А, усне Е, усне У, усне П, усне Б, усне С, усне Ш, исплажен језик) и *образа* (надувани образи, увучени образи), *покрете главе* који могу бити: одмахивање лево-десно, климање горе-доле, наклон главе напред, наклон главе назад, наклон главе у леву или десну страну и *покрети тела и само држање* најчешће се користе за изражавање одређених ставова и расположења, али увек заједно са изразима лица и покретима главе. Тако се одговарајућим покретом тела као што су нагињање напред или назад, савијање у страну и сл. пропрати неки знак или израз (Tarczaу, 2004).

Морфологија – Приликом кодирања и показивања апстрактних граматичких категорија обраћа се пажња на употребу простора и покрета. Приликом показивања именица трајање покрета је краће, уколико се показује глагол трајање покрета је дуже. Разлике у врсти покрета и интензитету покрета (који могу бити кратки енергични или елиптични или дрхтави) код глагола усмеравају на трајање радње, интензитет радње, фреквентност радње, интензитет стања или догађаја. Мултиплицирани покрет може имати значење граматичке категорије броја. Променом смера покрета и облика шаке обавља се флексија глагола, упућује на субјект или објект предиката или пак на место односно смер извођења радње. Промена оријентације истог облика шаке упућује на промену заменица (Klima & Bellugi, 1979 према Kavčić, 2012).

Синтакса - У лингвистици знаковног језика употребљава се исти лингвистички термин реч за ону најосновнију аутономну језичку јединицу. У проучавању синтаксе и реда речи у реченици, прво се установљава основни ред речи (Kimmelman, 2011), по критеријумима учесталости, дистрибутивности, једноставности и неутралности прагматичке информације коју садржи у себи. Према досадашњим истраживањима закључак је да СПО и СОП представљају основни ред речи у највећем броју досад описаних знаковних језика света (Kimmelman, 2011).

Посматрајући примену знаковног језика кроз историју, стално су се мењали ставови о примени и важности примене знаковног језика код глувих и наглувих особа, како у свету тако и код нас. Шездесетих година поново се појављује велики интерес за знаковни језик и врше се

многа истраживања, којима се описује структура, усвајање и повезаност ране комуникације и формирања личности глуве деце (комуникацијске вештине, сазнајни, емоционални и социјални развој, школска постигнућа). Резултати добијени овим истраживањима допринели су признавању и статусу знаковног језика (Radić Muhvić, 2015).

Многи аутори истичу да је знаковни језик прави, природни језик глувих особа и да као што деца која чују, учењем по моделу, од својих родитеља природно усвајају говорни језик, по истом принципу и глува деца природно усвајају знаковни језик од својих глувих родитеља. Ако је глуво дете рођено у породици родитеља који чују, оно не може природним путем усвојити знаковни језик јер му родитељи нису модел за усвајање језика. Зато је јако важно на време открити глувоћу код детета и што раније започети рехабилитацију слушања и говора и учење знаковног језика, како би усвајање говорног, односно писаног језика у школској доби било једноставније (Frančić, 2016). Брадарих-Јончић (Bradarić –Jončić, 2000) сматра да уколико се глувој беби пружи могућност усвајања знаковног језика, она ће развити вештине комуникације у складу са својим менталним и хронолошким узрастом. Међутим, уколико глува беба усваја говорни језик као први она ће значајно заостајати у говорно-језичког развоја у односу на вршњаке.

Истраживања показују да глува деца из породица са присутном глувоћом имају боља школска постигнућа од глуве деце чујућих родитеља, лакше освешћују појмове, повезују појмове с предметима, а потреба за повезивањем појављује се у ранијем узрасту. За разлику од говорног језика, знаковни језик одвија се у визуелно-спацијалном модалитету. Тако глуво дете визуелно предочава појам и веже га уз предмет у простору на који се тај појам односи. Усвајање знаковног језика код глуве деце из породица глувих, је врло сличан процес као код усвајања језика код деце без оштећења. Глуве бебе, усвајају знаковни језик пролазећи исте фазе, једнаким редоследом и карактеристикама, у исто време као и деца која чују и савладавају вербални говор (Bradarić-Jončić, 2000). Као и бебе која чују, тако и мале глуве бебе пролазе кроз фазу брбљања на знаковном језику, користе мали број облика шаке, из чега касније настају саставни елементи првих речи знаковног језика (Battison, 1974 према Petito & Marenette, 1991).

Поредећи резултате истраживања у различитим знаковним језицима уочено је да су први облици шаке који се јављају код глувих беба, шаке Г, О, Б, Ц, С, 5. Истраживања показују да се прва реч у знаковном језику јавља 2-3 месеца пре него у говору деце која чују, дакле у периоду од 9 или 10 месеци (Mc Intire, 1977; Meier & Newport, 1990; Orlanski & Bonvillian, 1985 према Bradarić-Jončić, 2000). Једночлани исказ глуве деце сачињава именица или глагол једнако као и код деце која чују (мама, пити, вода...). Приликом усвајања знаковног језика глуве бебе

праве сличне грешке као и деца која чују - супституције, омисије, дисторзије гласова (Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996).

Истраживања показују се речник глуве деце брже богати приликом усвајања знаковног језика све до фазе двочланог исказа, јер моторика руке раније сазрева од моторике говорних органа (Marshark, 1993 према Bradarić-Jončić, 2000). У усвајању знаковног језика глуве бебе отприлике у исто време користе двочлане исказе, при чему су и значења која изражавају тим исказима по врсти и редоследу јављања готово идентична као и код деце која чују (Petito & Marenette, 1991).

Глува и наглува деца чији родитељи не знају знаковни језик, у време када се дете роди, су у ризику да у потпуности не развију ни један језик и да доживе језичку депривацију. Овладавање најмање једним језиком, оно што називамо глобалним знањем језика, подржава когнитивни развој (Moeller & Schick, 2006; Preisler, Ahlström, & Tvingstedt, 1997; Preisler, Tvingstedt, & Ahlström, 2002), академска постигнућа (Hrastinski & Wilbur, 2016), социоемоционално здравље (Dammeyer, 2010; Desselle, 1994) и квалитет живота (Kushalnagar et al., 2011).

Група научника је идентификовала одређена питања и обезбедила доказе, који би били подршка и подстрек родитељима глуве деце у суочавању са оштећењем слуха. Они нуде саосећајан и позитиван став о глувоћи, а који се ослања на нове доказе и истраживања спроведена у овој области. Наглашавају критичан период раног излагања потпуно доступном визуелном језику (овде је то амерички знаковни језик – АСЛ). Докази укључују улогу знаковног језика у усвајању језика, когнитивном развоју и писмености. Истичу рано укључивање родитеља и то да нису само прве године кључне за усвајање језика, већ и рани месеци, недеље, па чак и дани. Сматрају да цела породица мора да учи заједно са својим дететом. Заједничко учење знаковног језика може бити једно од најјачих повезујућих искустава које има породица са својим глувим дететом (Humphries et al., 2019).

Глува деца која уче знаковни језик након пете године живота стичу нижа језичка знања од деце која су од раног узраста савладала знаковни језик (Lane et al., 1996). Ова деца дуже и чешће понављају реченице, слабије усвајају и употребљавају различите облике граматике.

Човек усваја језик, без обзира на модалитет у којем се он остварује. Свако дете, и глуво и оно које чује има капацитет за усвајање језика. Знаковни језик обрађује се у истим подручјима мозга као и говорни језици и комуникација знаковним језиком од најранијег узраста осигурава успешан говорно-језички, когнитивни, емоционални и социјални развој детета (Ivasović, 2014). Стављање родитеља или детета на избор или/или (или говорни или знаковни језик не би требало да постоји). Породице које желе да негују и потенцирају вештину слушања и говорног

језика своје деце спроводе интервенције како би их максимално развили, али уз подршку природних знаковних језика. Аутори, међутим, истичу да потпуно ослањање на слушање и интервенције у говорном језику доноси висок ниво ризика од лишавања потпуног приступа било ком језику, јер чак и најоптимистичнија перспектива сугерише да отприлике половина дубоко глуве деце може имати говорни језик који одговара узрасту вештине говора деце која чују, а вртићког су узраста (Hall, Hall & Caselli, 2019). Исти аутори наводе да нема доказа да знаковни језик наноси било какву штету. Уместо тога, познавање природног знаковног језика даје све предности које сваки језик нуди. Наводе потребу за више ресурса да би знаковни језик био доступан деци.

1.3. Савремена истраживања о говору и језику глуве и наглуве деце

Многи домаћи и страни аутори, радећи истраживања дошли су до различитих закључака који говоре о специфичностима говора и језика глуве и наглуве деце. Нека истраживања су показала да ова деца имају проблеме разумевања значењских односа међу речима тј. разумевању и употреби хомонима, антонима, синонима и метонима. Речи истог лексичко-семантичког скупа се често појављују заједно. Што су повезаније по значењу, већа је вероватноћа њихове заједничке употребе. Постоје категорије речи код којих је однос узајамне зависности у значењу веома изражен. Такве категорије су хомонимне речи, антонимски парови и синонимне речи (Ковачевић-Гавриловић, 2002). Испитивање наведених категорија речи указује на ниво језичких асоцијација детета (Савић, 1984, према Ковачевић-Гавриловић, 2002).

Димић, Исаковић и Вујасиновић (2006) сматрају да глува и наглува деца имају нарочите тешкоће приликом употребе упитних реченица. Показало се да глуви и наглуви ученици имају проблема приликом одговарања на питања и приликом постављања питања на задате одговоре. Реченице које су примењивали биле су кратке, једноставне и често аграматичне. Нарочит проблем се појављује при употреби упитних речи. Закључено је да су ученици постигли боље резултате у одговарању на питања, у односу на постављање питања на задате одговоре.

Исаковић (2007б) је у раду о писаном изражавању глувих и наглувих ученика уочила тешкоће при исказивању и уобличавању запажених елемената на слици. Писани израз глувог и наглувог детета, углавном се базира на набрајању елемената слике уз повезивање једно лице једна радња. У писаном изразу не користе граматичке и синтаксичке категорије. Уочавају се проблеми при употреби времена и падежа.

Бројна истраживања показују постојање значајних индивидуалних разлика у развоју говора и језика прелингвално оглувеле деце са кохлеарним имплантом. Нека деца добро користе кохлеарни имплант, док друга имају мањи напредак (Blamey et al., 2001; Hodges et al., 1999; Kirk et al., 2000; Pisoni et al., 2000; Sarant et al., 2001, према Ђокović, Ostojić i Kovačević, 2012).

Димић и Мандарић (2013) су у свом истраживању истакле да оштећење слуха оставља последице на све сегменте говора и језика, а тиме и на лексички и семантички израз. Циљ њиховог истраживања био је да се испита специфичност лексичко-семантичког израза глувих и наглувих ученика основношколског узраста у односу на врсту амплификације коју користе. Узорак истраживања чинило је 34 ученика од IV до VIII разреда (26 ученика са слушним апаратима и 8 ученика са кохлеарним имплантом). Коришћени инструменти су Језички корпус за процену лексичко-стилских специфичности (Đimić i Isaković, 2006) и Семантички тест (Владисављевић, 1983). Резултати су показали да су на оба теста ученици са слушним апаратима постигли бољи успех у односу на ученике са кохлеарним имплантом (иако статистичком анализом није утврђено постојање статистички значајне разлике). Уочено је да већина испитаних ученика са кохлеарним имплантом из различитих разлога редовно не користи апарат (слаба мотивација за ношење, кварови, нередовна замена батерија), а да поједини ученици, из неких разлога, нису адекватно развили функцију слушања.

Ковачевић и сарадници (Kovačević, Đimić i Isaković, 2013) су у свом истраживању истакли важност знаковног језика који глува деца спонтано усвајају и уче, као што деца која чују усвајају говорни језик своје околине. За испитивање говорно-језичких способности деце као подстицај кориштен је Тест за испитивање способности описивања слике (Васић, 1980). Испитиван је степен усвојености знака и говора код деце предшколског узраста са слушним апаратима и кохлеарним имплантом. Резултати су показали да су при интерпретацији слика, деца постигла боље резултате у оквиру знаковног језика, него говорног. Истакнуто је да ниво усвојености знаковног израза утиче на постигнућа у оквиру говора. Закључено је да стање слуха има делимичан утицај на усвојеност знаковног и говорног израза, док пол нема.

Истраживања многих домаћих аутора су показала да писани израз глуве и наглуве деце карактеришу: сиромаштво речника, стереотипије, лексички дефицити, несразмерно већа употреба именица и глагола, проблеми у конструкцији и употреби реченица, аграматизми, замена слова (Димић и Ковачевић, 1998; Димић и Кашић, 1999, 2000; Остојић и Мирић, 2000; Димић и сар, 2002; Исаковић, 2007 према Димић и Мандарић, 2013).

Тодоровић, Ђоковић и Мирић (2014) су анализирали утицај хронолошког узраста на разумевање вербалних налога код деце узраста 4–10 година са кохлеарним имплантом. Узорак

је обухватао 30 кохлеарно имплантиране деце. За испитивање разумевања вербалних налога кориштен је говорни тест са играчкама - Common Objects Token Test– COT (Plant & Moor, 1992). Резултати показују значајан утицај хронолошког узраста на степен разумевања вербалних налога код деце са кохлеарним имплантом. Истакнут је значај познавања и разумевања вербалних налога за програме рехабилитације, како би се у рехабилитационим поступцима говорно-језички садржаји адекватно могли прилагодити потребама и могућностима деце са кохлеарним имплантом.

Димић, Мандарић, Исаковић и Кузмановић (2014) су анализирали разумевање прочитаног текста, код ученика оштећеног слуха, у оквиру аналогних облика изражавања, и указали на одређене карактеристике, као што су: лоше схватање прочитаног услед одступања у артикулацији, тешко разумљивог изговора и дугих пауза при читању, недовољне мотивације за читање, и ниске концентрације и пажње). Читање се сводило на механичко меморисање појединих речи. Најбољи резултати остварују се у оквиру знаковног језика, затим говора, док су најслабији резултати остварени у оквиру писаног израза.

Остојић и сар. (Ostojić i sar., 2016) су анализирали значај примене кохлеарног импланта и утицај на развој говора и језичких вештина код деце. Кохлеарна имплантација (КИ) омогућава особама са оштећењем слуха да развију перцепцију говора и постигну језички капацитет незнатно слабији од својих вршњака који чују. Међутим, исходи и постигнућа су индивидуални и зависе од различитих фактора. Циљ ове студије је била квантитативна процена развијености граматике код деце са кохлеарним имплантом применом Теста рецепције граматике (Test of Reception of Grammar (TROG), прилагођеног за српски језик. Узорак ове студије чинило је 20 конгенитално глуве деце у доби од 4 до 12 година са кохлеарним имплантом (11 девојчица и 9 дечака, с просечним интелектуалним способностима и без додатних тешкоћа). Тестирање је спроведено у периоду од 2 године. Резултати су показали значајну предност у решавању задатака код оне деце која КИ имају пре треће године живота, у односу на оне који су имплантирани након треће године. Разумевање граматике је било значајно боље код деце код које је слушни узраст виши од 4 године, што је и очекивано.

Ђоковић, Ковачевић и Остојић Зељковић (2018) су у свом истраживању проучавали проблем дефинисања појмова код кохлеарно имплантиране деце предшколског узраста. Циљ њиховог рада је био да утврде начин на који кохлеарно имплантирана деца предшколског узраста дефинишу основне појмове, да утврде да ли постоје разлике у дефинисању појмова у односу на пол, хронолошки узраст, узраст имплантације и слушни узраст и да ли постоји повезаност између зависних и независних варијабли. Узорак је чинило 25 деце оба пола, узраста од 4 до 8 година. Утврђено је да у 74,4% случајева кохлеарно имплантирана деца предшколског

узраста не могу прихватљиво дефинисати појмове, а да у 25,6% дефинишу појмове прихватљивим дефиницијама. Од примењених дефиниција најзаступљеније су биле литерарне, па дескриптивне, затим подједнако функционалне и логичке са карактеристиком, а најмање логичке дефиниције. Аутори су закључили да у дефинисању појмова нема статистички значајних разлика у односу на пол и хронолошки узраст, а да се оне јављају у односу на узраст имплантације и слушни узраст. Уочена је и повезаност између дефинисања појмова и узраста имплантације и слушног узраста. У истраживању је коришћен прагматички протокол Прутинг и Кирхнер (Prutting & Kirchner, 1987) за клиничку процену прагматичких аспеката језика који је обухватао вербалне, невербалне и паралингвистичке аспекте. Утврђено је да глува и наглува деца не користе адекватно прагматичке функције, поредећи их са децом која чују. Значајне разлике између група (глувих и чујућих) уочене су за вербалне параметре. Глува и наглува деца показују нижи ниво флексибилности при коришћењу различитих језичких структура, исказују проблеме у теорији ума, уочавају се проблеми при слушном опажању говора. Не уочавају се разлике између деце са апаратима и имплантиране деце. Добијени налази указују на неопходност примене прагматичких функција и њихову имплементацију у нове програме рехабилитације.

Проучавањем употребе знаковног језика на раном узрасту долази се до закључка да деца изложена првој комуникацији са својим родитељима, као и они који су имали билингвално образовање, постижу виши ниво развоја језика, што се нарочито уочава на крају процеса школовања (Hoffmeister, 2000; Komesaroff, 2001; Ковачевић, 2013 према Ковачевић и Исаковић, 2019).

Последњих година, учестала су истраживања која се баве билингвизмом код глуве и наглуве деце. Ковачевић и Ђоковић (2019) говоре о важности и значају раног билингвизма за свеукупни развој ове деце. Закључују да, изложеност и употреба и говора и знака, утиче на бољу продукцију језика, као и боље схватање комуникативних ситуација, у односу на децу која су била излагана искључиво говору (Rinaldi & Casseli, 2009 према Ковачевић и Ђоковић, 2019).

Веселиновић, Славнић и Јеличић (2019) су спровели истраживање с циљем да утврде, упореде и разјасне употребу и функцију правих придева у формирању исказа код глуве и наглуве деце и деце типичног развоја. Испитано је 130 ученика старијих разреда основне школе, оба пола, просечних интелектуалних способности, без додатних оштећења. За потребе истраживања користили су и унапред дефинисали теме за писање четири састава различитих жанрова: наратив, дескрипција, експозиција и аргументатив, као и посебан протокол за прикупљање података. Ученици који похађају школе за глуве и наглуве приликом формирања исказа употребљавају значајно мање правих придева од ученика без оштећења слуха, а

употреба и функције првих придева код деце типичног развоја зависе од пола и узраста, а код глувих и наглувих ученика од узраста, начина комуникације, али и временског трајања и укључивања у третман рехабилитације. Закључује се утицај искуства, васпитно-образовног процеса и процеса едукације, а наглашава значај ране рехабилитације.

Ванг, Трезек, Лукнер и Паул (Wang, Trezek, Luckner & Paul, 2008) су у свом истраживању анализирали улогу фонологије и утицај фонолошких вештина на савладавање читања код глуве и наглуве деце. Показала се ниска повезаност између фонемске свести и разумевања читања, а већа повезаност између других варијабли као што су опште знање језика и рано излагање визуелном језику.

Волберс (Wolbers, 2008) је говорио о значају давања инструкција и упутстава за писање и читање, глумим и наглумим ученицима. Узорак је чинило 16 ученика. Иако су се оваква упутства примењивала и пре, у овој студији су први пут модификована за специфичне потребе глувих и наглувих. Након завршетка студије упоређени су резултати који су добијени пре и након давања упутстава и инструкција и дошло се до закључка да давање инструкција, примена контекста и идентификација речи значајно доприносе побољшању ова два процеса код глувих и наглувих ученика.

Гуо, Спенсер и Томблин (Guo, Spencer & Tomblin, 2013) су истраживали процес усвајања граматичких правила код деце са уграђеним имплантом. Анализирали су схватање и употребу глаголских времена код деце и резултате поредили са постигнућима деце која чују. Узорак је чинило деветоро кохлеарно имплантиране деце која користе имплант дуже од 3 године, а контролну групу су чинила деца уредног слуха. Групе су биле уједначене према узрасту и полу. Деца су имала задатак да препричају причу. Имплантирана деца су била непрецизна и несигурна у коришћењу глаголских времена. Закључак ове студије је да кохлеарно имплантирана деца могу да савладају и употребљавају глаголска времена, али да касне у поређењу са вршњацима који чују.

Карасу (Karasu, 2014) је истакао да се способности препознавања речи, фонолошке свести, синтаксе, семантике и прагматичких вештина почињу развијати у предшколском узрасту и да су сви наведени сегменти важни за савладавање читања. Разговори и читање са дететом спровођени су свакодневно. Коришћене су књиге и приче, низови слика и појединачне слике које су усклађене са наставним садржајима. Учествовање деце у разговорима оцењивано је на основу њихове способности описивања догађаја, разумевања питања и давања адекватних одговора. Приликом читалачких активности анализиране су дечје способности у препознавању речи, могућности усклађивања написаног са сликом или писање на основу слике, способност разумевања речи и реченица. Према овом аутору индивидуални разговори и читање чине важан

део активности у припреми писмености за предшколску децу с оштећењем слуха. Адекватна припрема и примена наведених активности доприноси развоју језичких вештина деце у складу с њиховим индивидуалним могућностима.

Херега (Herega, 2014) наводи да већина особа код којих је слух оштећен пре усвајања говора и језика (прелингвална глувоћа) има велике тешкоће у разумевању писаног текста и тешкоће у писаном изражавању. Будући да се језик учи слушањем, глуве особе отежано усвајају писани језик, посебно ако их околина (породица и школа) не усмеравају на свакодневно учење нових појмова и читање. Писмено изражавање глувих често је аграматично, штуро, неправилне синтаксе и тешко разумљиво. Разумевање писаног текста код већине глувих је слабо, што је последица глувоће, а не интелектуалних дефицита.

Нека истраживања показују да рано идентификована деца с оштећењем слуха (без додатних тешкоћа) могу развити говорне и језичке вештине као и њихови вршњаци који чују на узрасту од три године. Међутим, и поред ране идентификације, правовремене и адекватне слушне амплификације (слушни апарати и кохлеарни импланти), нека деца с оштећењем слуха заостају за својим вршњацима очуваног слуха. Ова студија је имала за циљ да истражи постигнућа у усвајању језика и говора код испитаника оштећеног слуха и упореди са постигнућима деце без оштећења. Прву групу чинила су деца с благим до тешким оштећењем слуха, која користе билатерална слушна помагала, а другу групу деца с тешким и тоталним оштећењем слуха, која користи билатералне кохлеарне импланте. У истраживању је учествовало 38 деце с оштећењем слуха (19 са слушним апаратима, а 19 са кохлеарним имплантатом). Резултати су показали способност разумевања говорног језика код већине деце оштећеног слуха на узрасту од три године. Међутим, више од 50% деце са апаратима и више од трећине деце са имплантиране деце показала су лошије резултате у лексичким и фонолошким вештинама, у односу на децу без оштећења слуха, без обзира на рано постављену дијагнозу, адекватну и правовремену амплификацију и подешавања кохлераног импланта. Све наведено наглашава потребу за што ранијим интервенцијама и рехабилитацијским поступцима (Välismaa et al., 2016).

Дауб, Багато, Џонсон и Карди (Daub, Bagatto, Johnson & Cardy, 2017) су истакли да су рана слушна искуства пресудна за рани развој језика деце оштећеног слуха. Различита истраживања показују предности и значај ране интервенције и раног коришћења слушних апарата на резултате у развоју језика деце.

Чинг и сарадници (Ching et al., 2018) су истраживали перцепцију говора у буци и факторе који на њу утичу, код петогодишње деце оштећеног слуха (амплификоване слушним апаратима и кохлеарно имплантиране). Испитаници су деца која су своје слушне апарате или

кохлеарне имплантате почела да носе пре треће године живота. Нивои пријема перцепције речи или реченица мерени су на два начина. Први начин је био продукција говора и буке из звучника постављеног испред детета, а други начин продуковања говора је био испред, из звучника, а бука је презентована из звучника који су постављени десно и лево од испитаника. У просеку, средње вредности су биле (I 6.9 dB и II 3.6 dB) за децу која користе кохлеарни имплант и (I 4,0 dB и II 1,4 dB) за децу која користе слушне апарате. У поређењу са децом уредног слуха, деца са оштећењем слуха требало је више сигнала-шумова пуштаних преко звучника, за постизање сличног нивоа перформанси. Резултати су показали да је боља перцепција говора повезана с бољом језичком способношћу у обе групе. Код деце са кохлеарним имплантом, ранија имплантација дала је боље резултате.

Скот и Достал (Scott & Dostal, 2019) су у свом раду анализирали доступну литературу о развоју језика, начинима подучавања и врстама интервенције за глуву и наглуву децу, с посебним нагласком на значај и утицај ране интервенције на усвајање писмености ове деце. Они сматрају да је језички развој важно питање које итекако утиче на успешност појединца у образовању. Мишљења су да и поред великог интересовања и пажње која је посвећена истраживању језика, још увек постоји много питања везаних за језички развој, значај и улогу комуникацијских система и проучавање путева за побољшање и унапређење језика и писмености глувих и наглувих ученика. Истичу везу између језичког развоја и писмености, с посебним освртом на утицај развијености језика на читање и писање. Рано развијене језичке способности утичу и на образовање и живот глуве и наглуве деце и постизање каснијих академских резултата. Уочили су да значајан утицај на језички развој и писменост ових особа има средина у којој дете живи, као и образовни ниво и могућности породице. Желели су да се кроз анализу досадашњих истраживања о језику и писмености глувих и наглувих, утврде учинковити модели и путеви описмењавања глувих и наглувих и адекватно примене у пракси.

2. РЕЧНИК

Упоредо са развојем говора и језика деце пратимо и развој дечјег речника, који се често описује као „збир речи које деца употребљавају“ (Лукић, 1982, према Kuzmanović Jurčević, 2007). Речник је променљива категорија у сваком језику и мења се, развија и богати током читавог живота. Природа речника сваког појединца зависи од органских, интелектуалних, емоционалних и срединских фактора. Развијеност речника условљена је узрастом, искуством и нивоом образовања. Дечји речник зависи и од интересовања детета, средине у којој одраста и подстицаја из околине (Срзић и Исаковић, 2018). Речник процењујемо на основу богатства и развијености појмова код детета. Развој речника тј. број речи које дете поседује често се посматра као један од чинилаца који указује на степен развијености говора код деце. Целокупан процес развоја детета прати и процес усвајања и адекватног коришћења речи. Сматра се да је процес завршен онда када дете почиње одређену реч да адекватно примењује у прикладним ситуацијама и са различитим значењима. Различити нивои и степени комплетности значења речи указују на њену усвојеност. Битна је улога наставника, да у складу са узрастом, проширује значења већ научених, познатих речи (Isaković i Kovačević, 2009).

Лингвистичка дисциплина која проучава састав речи једног језика, његову лексику, назива се *лексикологија* (Minović, 1979). Лексикологија се бави: семантиком (значењем) речи, пореклом лексике, њеним обимом и структуром, стилским квалитетима речи... Пореклом и историјским развојем лексичких јединица бави се *етимологија*. *Ономастика* проучава властита имена, док се стручним називима бави *терминологија*. Унутар лексикологије је и *фразеологија* - наука о лексичким скуповима речи и њиховим врстама, наука о спојивости речи и повезаности њиховог значења у одређеним скупинама. Лингвистичка поддисциплина која се ослања на лексикологију, а бави се теоријом и праксом састављања речника, тј. методама и различитим начинима записивања морфолошког и семантичког састава језика у речничке књиге зове се *лексикографија* (Samardžija, 1995). Она представља практичну примену лексикологије (Minović, 1979, према Kuzmanović, 1999). Узајамно деловање лингвистичких дисциплина лексикологије, семантике, граматике и лексикографије доприноси обликовању структуре и садржаја речника (Majetić, 2009).

Речници су резултат лексикографског рада. Веома су значајни за једно друштво и као такви омогућавају упознавање властитог и изучавање страних језика. Језичко „благо“ једног језика ставља се у речнике. Речник, у овом смислу, је публикација која системски бележи и разјашњава одређени, општи или посебан сегмент укупног фонда речи сваког језика. Речници

могу бити различити, па разликујемо речнике општег језика, књижевног или само говорног, речнике појединог дијалекта, стручног говора, живог језика и старог језика. Речници могу бити речници једне књижевне епохе и једног књижевног дела (глосар). По обиму могу бити од цепних до енциклопедијских, а по начину обраде савремени, историјски, етимолошки...

Када говоримо о речнику говоримо о речима као јединицама речника одређеног језика, са свим облицима граматике и проширењима путем фраза, које се стручно називају лексемама (Bugarski, 1996). Лексема је језичка јединица лексичког нивоа. Она је апстрактне природе, а њене реализације у реченици су конкретне. Реч предстаља јединицу синтаксе, а лексема чини јединицу лексикона. Свака лексема као језички знак има свој израз и свој садржај. Садржај је веза са спољним светом и сви елементи који се тичу значења лексема могу бити једноставни и сложени (Samardžija, 1995).

Реч је целовита и самостална језичка јединица. Реч настаје у договореном односу звучача и значења, тако што се појединим фонемама или њиховим комбинацијама придружује релативно стално значење појма (Bugarski, 1996). Речи се не користе самостално већ у оквиру већих језичких јединица – реченица које преносе одређене поруке (Matejić, 2009, према Čolić, 2013). Речи се састоје од гласова и имају граматичку функцију и значење. Овакве одлике речи објашњавају њену семантичку и граматичку функцију и фонолошки склоп. По Кристалу постоји неколико врста смисаоних односа међу речима тј. лексемама, а то су: синтагматски (реализација речи у говору) и парадигматски односи (односи речи унутар лексичког система). (Matejić, 2009). У парадигматске односа спадају:

- *Синонимија* која престаља однос истоветности значења. Две лексеме могу бити синоними у једној реченици, али се разликовати у другој. Посматрајући синониме уочавамо стилске и емоционалне разлике и разлике зависно од контексту.
- *Хомонимија* је појава постојања речи истих по гласовном склопу. Ове речи су често исте и у писању, а различите по значењу.
- *Хиперонимија и хипонимија* је смисаони однос који упућује на појам укључивања, тј. сврставања речи у хијерархијски однос са надређеним или подређеним члановима.
- *Антонимија* је однос супротности значења. Постоји неколико врста антонима, међу којима су: градуабилни антоними (прави, најчешће придевски парови, који допуштају изражавање степена поређења, неградуабилни (комплементарни чланови, допунски), који се нормално не степенују, конверзни чланови (релациони), двосмерни контрасти који су међусобно зависни, тако да један претпоставља постојање другог.
- *Инкомпатибилност* је скуп лексема које су узајамно искључиви чланови исте надређене категорије (Кристал, 1996).

2.1. Развој речника код деце

Од рођења, до поласка у школу, дечји речник се развија и богати. У почетку слушањем, а касније путем говора, читања и писања. Речник детета се може дефинисати као свеукупан инвентар речи које оно користи за комуникацију са околином. Овај речник се назива активним речником. Насупрот активном речнику је и пасивни речник који представља фонд речи које дете разуме, али их не употребљава у свакодневној комуникацији. Управо богатство овог речника има значајну улогу у школском успеху и академском развоју појединца. Ширење речника детета представља богаћење дечјег искуства и развој мишљења детета који се уобличавају у говору и знаку (гесту) (Ковачевић, 2005).

Развој говора и језика код деце тече упоредо са развојем значења речи те се развој дечјег речника који често дефинише као збир речи које деца употребљавају (Лукић, 1982: 77). Посматрајући богатство речника код детета може се проценити познавање и развијеност појмова. Дечји речник се не развија једнако код све деце, већ постоје изражене индивидуалне разлике како у обиму, тако и у квалитету. Квантитет и квалитет речника детета зависи од различитих фактора као што су социјална и друштвена средина у којој дете живи и расте, социјално-образовни статус родитеља, интензитет рада са дететом, начин образовања ...

Људски језик је, пре свега, одређена спрега звука и значења. Одређеним звуцима које људи производе својим говорним органима одговарају одређена значења која други људи примају слушањем и тумаче својим мозгом. Звук је материјална, чулом ухватљива „половина“ људског језика. Да би се поруке преносиле потребно је да постоје договорени сигнали, тако да и онај који шаље поруку и онај ко је прима познају значењску вредност употребљених сигнала (Riđanović, 1998). Ови договорени сигнали у језику су лексеме или речи.

Лексички развој важан је аспект развоја језика (Ingram, 1989; Lindfors, 1980; Lucas, 1980; Paul & Quigley, 1994; Radić, Bradarić-Jončić i Farago, 2008; Schlesinger, 1982). Испитујући говор и речник детета добијамо веома важне податке о законитостима развоја говора, језика и мишљења. Лукић (1982) истиче да праћењем развоја дечјег речника можемо пратити и психолошки развој детета. Појава прве речи изузетно је важна у процесу развоја језика и говора, јер прве речи чине основу за развој осталих језичких сегмената, посебно морфологије и синтаксе (Kuvač Kraljević i Kologranić Belić, 2015).

Богачење дечјег речника подразумева повећање не само квантитета већ и квалитета речи које дете употребљава. У питању је проширивање његовог искуства и развој мишљења које се уобличава кроз говор и знак – гест (Ковачевић, 2005, према Ковачевић и Исаковић, 2016). У току развоја дете стиче различита искуства која му омогућавају богаћење речника. Овај процес

се не развија симултано. Дете у почетку усваја и користи речи које најчешће чује у средини у којој живи и расте, а касније усваја теже појмове и мање фреквентне речи. Оно не усваја све врсте речи у исто време, па се општи речник развија сукцесивно (Матић, 1980). Реч је усвојена ако се лако и једноставно призива из сећања онда када ситуација то захтева. Тада се сматра да се налази на високом степену лексичке спремности. Владање одређеном речју омогућава њену практичну примену у активном говору (Димитријевић и Ђорђевић, 1978, према Срзић и Исаковић, 2018). Заједнички европски референтни оквир за језике (2005), темељни документ о процесу учења, поучавања и вредновања језика, настао у оквиру Вијећа Европе, између осталог третира појам лексичке спремности (компетенција) и дефинише је као „познавање и способност коришћења речника неког језика" (ZEROJ, 2005 према Udier, 2006).

Деца речник усвајају индиректно и директно (Armbruster, Lehr & Osborn, 2003), кроз свакодневне интеракције са одраслима и вршњацима (Burns, Grifn & Snow, 1999; Landry & Smith, 2006), произилази да је повећање фонда речи под значајним утицајем околине. Усвајање речи прати и развој значења речи и стицање јасне предметне припадности. У фазама развоја језика долази до развоја значења речи: реч стиче нову структуру и обогаћује систем веза. (Luriја, 2002). Ово је веома сложен и дуг процес и описује се кроз три димензије (Nagy i Scott, 2000). Прва се односи на упознавање речи у различитом контексту, другана на вишезначност речи, а трећа на однос између знања о једној и знања о другој речи (Palmović, Išgum, Krbot i Šefer, 2010).

У почетном лексичком развоју када је број лексичких јединица у менталном лексикону мали, фонолошке представе се чувају на нивоу лексичке јединице. Током развоја, с повећањем броја речи у менталном лексикону, захтева се чување фонолошких представа у мањим јединицама као што су слогови и фонеме (Briscoe, Bishop & Norbury, 2001; Whitehurst & Lonigan, 2002). Према наведеном, развој речника кључан је за прелаз са глобалне на делимичну репрезентацију речи која је основа за развој фонолошке свести (Whitehurst & Lonigan, 2002 према Ščарес i Kuvач Kraljević, 2013).

Упоредо с развојем перцепције, дискриминације и запамћивања дете развија менталне представе, односно, унутрашњу свест о неком објекту, ситуацији, појави, што онда доводи до почетних знакова разумевања. У доби око 9. до 10. месеца живота дете почиње стварати лексичке и менталне представе одређених речи, што води до коначног резултата, а то је разумевање. Ово прво разумевање језика је контекстуално и започиње разумевањем најједноставнијих речи и фраза у одређеној ситуацији, као што је разумевање властитог имена, забране „не, не“ и сл. (Blaži, 2003 према Mišković, 2016). Прва реч код детета које чује јавља се у доби од око дванаест месеци и обично представља неки предмет из непосредне околине

детета, а који родитељ именује кад је пажња детета усмерена на тај предмет (Easterbrooks & Baker, 2002). Старк и сарадници (Starck i sar., 2004) наводе да се прве речи уочавају између 12. и 18. месеца, односно, према неким ауторима између 10. и 15. месеца. Будући да је разумевање језика основа за његово произвођење, природно је да деца разумеју језик пре него што почну говорити (Blaži, 2003). Неколико месеци након прве речи, већина деце врло брзо усваја нове речи. Према Ликиерман и Мутер (Likierman i Muter, 2007) прве речи које деца изговарају су називи предмета и блиских бића (пас, мама, ауто), након њих долазе речи које означавају радњу (иди, још, ван). До поласка у школу број речи се на годишњем нивоу повећава просечно за око хиљаду речи, а овај тренд се наставља са укључивањем у едукативни систем (Педагошки лексикон, 1996).

У предшколском периоду, деца усвајају речник, граматiku матерњег језика, разумевање и употребу дужих и сложенијих исказа. Касније, у школском периоду већ усвојеним облицима језика додају се нове функције, а оне усвојене се исказују на другачији начин (Golubović, 2011; Tolchinsky, 2004). У овом периоду дете језик савладава практично, а у школском окружењу свесно, у оквиру наставног градива, усваја језичке законитости и граматичка правила. Ступањем у процес васпитања и образовања, било да се ради о предшколским или основношколским установама, процес богаћења речника постаје и резултат систематског рада и учења.

У раном школском периоду у лексичком развоју долази до: повећања броја усвојених речи, ширења знања о творби речи и усавршавања способности учења нових речи из контекста. Дете почиње разумевати и употребљавати и речи које су ређе у употреби, речи које су фонолошки дуже и сложеније и које често немају дословно значење, стварајући тзв. лингвистички регистар (Berman, 2007).

Познавање речи подразумева способност њене тачне употребе у различитим облицима и контекстима. Познавати неку реч значи и знати како се та реч повезује с другим речима. Та се мрежа знања зове шема речи, а подразумева семантичко знање тј. повезаност значења речи са специфичним концептом, лингвистичко знање о речима, као што је нпр. корен речи и повезаност с другим речима с истим кореном (Lehr, Osborn & Hiebert, 2004).

Лексичко-семантички развој, школског детета обухвата успостављање значењских односа између различитих категорија речи. Поред тога, у школском периоду, развија се и способност разумевања и употребе фигуративних израза, поређења и метафоризације (Lazarević i Šefer, 2009). Управо то богатство речника, односно обим, као и разумевање значењских односа међу речима, чине поуздане индикаторе развоја језика и предикторе школског успеха (Bromley, 2007). У школама се у оквиру свих наставних предмета, а нарочито у склопу матерњег језика,

ради на формирању, богаћењу и проширивању дечјег речника. Примарни задатак наставе матерњег језика је морфолошки, синтаксички и семантички развој језика и говора. Управо сви ови задаци наставе који су систематски и правилно методички усмерени, стално и свестрано проширују и богате дечји речник. На овај начин се ствара основа за усвајање и ширење знања ученика на свим подручјима (Енциклопедијски речник педагогије, 1963).

У литератури често срећемо различите податке о обиму дечјег речника и тренду његовог развоја. Једна од најстаријих метода истраживања речника по Бек и Мек Кеон (Beck & McKeown, 1991) је процена обима речника циљаних група. Сматра се да разлог великог варирања резултата и процена обима речника у различитим истраживањима, лежи у тешкоћи или боље рећи у сложености дефинисања термина „реч“. Речник детета се, од појаве прве речи до поласка у школу, нагло богати. На узрасту од шест година дете познаје око 3560 речи, док је са три године знало око 900. Повећање је изузетно богато уколико знамо да је на узрасту од 15-18 месеци познавало само око 20-50 речи (Славнић и Веселиновић, 2015). Раздобље од петнаестог до двадесет четвртог месеца живота сматра се периодом најинтензивнијег усвајања речи и сматра се да у том периоду деца усвајају 10 до 12 речи на дан (Hoff, 2001). Савић (1986) сматра да након друге године живота настаје бржи и потпунији развој речника детета када познаје већ 272 речи.

У раном узрасту дете користи реч тако што њоме означава било који предмет који има заједничке особине неке групе предмета. Затим почиње да користи реч за различите ствари, а након тога једну реч за једну ствар. Коначно, дете усваја реч као појам. Употребљава је за исте ствари по роду или врсти, користи их за властита имена и именице. Крајем треће године оно користи до хиљаду речи, највише именица, глагола и заменица (55 %). Ђорђевић (1984) сматра да у предшколском периоду долази до бржег усвајања појмова и ширења и богаћења речника.. Постепено расте употреба предлога, придева и везника, а јављају се и глаголски облици у прошлом и будућем времену. У предшколском периоду речник детета се богати у погледу величине и усвојених значења.

У периоду између седме и десете године деца имају добро развијен речник. Сматра се да дете до осам година у просеку зна око 3600 речи, чији се број даљим учењем и радом стално повећава. Учење и школа утичу на развој и богаћење речника, а дечји говор постаје и граматички правилнији. Деца су у овом периоду веома мотивисана и заинтересована за учење нових речи, па сама запиткују и траже објашњења значења њима непознатих речи. Говор детета постаје разумљивији, јер се ослобађа конкретности и погрешног изражавања. У овом узрасту дете најчешће користи теме из свакодневног живота (активности у кући, у школи, активности са децом, школске приредбе...).

Речнички фонд се почиње нагло развијати у периоду између једанаесте и четрнаесте године живота. Са повећања обима речника долази и до квалитативних промена. Свака реч постаје богатија, све више се јављају појмови из области разних наука, апстрактни изрази моралног и социјалног карактера... Граматички гледано долази до усавршавања употребе речи. Реченице постају сложеније, разумевање говора расте, а деца почињу разумевати пренесени, метафорички смисао речи. У овом периоду се допуњују и писани и усмени говор. Почиње смањивање употребе директног говора и све чешћа употреба индиректног говора. Садржај говора се базира на школским и ваншколским активностима, те темама везаним за спорт, игре, лична искуства, филм, спољашњи изглед...

У периоду адолесценције речник се додатно квантитативно и квалитативно развија. Фонд речи је већи и скоро достиже фонд речника одраслог човека. У употреби је индиректан говор и компликованије реченичке конструкције. Развија се писано изражавање у којем се користе новонаучени термини из разних области из живота, науке, културе. У писаном изражавању све се више примењују и књижевни изрази и појмови из различитих научних области (Ђорђевић, 1984).

Може се истаћи да се речник детета сваке године повећава за око 3000 речи, а по завршетку средње школе речник просечног ученика садржи отприлике 40000 речи (Luethke-Stahlman, 1998; Norris, 1995). Грејвс (Graves, 1986) истиче да су истраживања обима речника 1960. године показала да већина ученика првога разреда основне школе познаје од 2500 до 26 000 речи, а студент прве године студија од 19 000 до 200 000 речи. Током година истраживачи су прецизније одредили параметре истраживања речника па су тако и резултати постали прецизнији, с мањим одступањима. Обим од 2500 до 26 000 речи смањио се на обим од 2500 до 5000 речи (Кобашић и Прибанић, 2010).

Сматра се да одрасла особа познаје око 100 000 речи. Знање о појединој речи подразумева: фонолошко (правилан изговор речи), граматичко знање (употреба речи у различитим комбинацијама) и семантичко знање (познавање значења речи). Ова знања о речима чине ментални лексикон (Hoff, 2001).

Код деце уредног говорно-језичког развоја усвојено значење одређене речи и познавање синтаксичких односа води разумевању прочитаног, што многе студије потврђују (Bast & Reitsma, 1998; de Jong & van der Leij, 2002; Roth, Speece & Cooper, 2002; Torgesen, Wagner, Rashotte, Burgess & Hecht, 1997).

2.2. Речник глувих и наглувих ученика

Лексички развој деце са оштећењем слуха је такав да њихово лингвистичко знање буде на квалитативно и квантитативно нижем нивоу од знања деце уредног слуха (Luckner & Cooke, 2010). Ниво развоја зависиће од нивоа оштећења слуха (Gilbertson & Kamhi, 1995).

Када се говори о усвајању речника глуве и наглуве деце, дуго се сматрало да читање и писање може надоместити слушање, говор и језик. Ли и Пауер (Leigh & Power, 2000) у прегледу истраживања у подручју глувоће спомињу једног од првих педагога Girolama Cardana (1501-1576), који је сматрао да се може постићи да глува особа „чује“ читањем и „говори“ писањем. У многим каснијим истраживањима се истицало да је читање важно за усвајање језика. Бел (Bell, 1929) је веровао да читање код глувих особа може заменити функцију коју слушање даје особама које чују и да глуво дете треба да чита књиге да би научило језик, а не да учи језик да би читало књиге. Грот (Groht, 1955, према Кобашлић и Прибанић, 2010) је био један од ретких који је истицао да пре пре него што глуво дете употреби језик, мора да га га разуме. Одређивање значења и функције речи у реченици, упоређивање са већ усвојеном омогућава одређивање значења нове речи. Код глуве деце то често није случај. Она се везују за ортографски изглед речи, због чега се може догодити да повежу речи које имају потпуно другачије значење (нпр. реч „оче“ са речју „очи“). То нас доводи до развишљања чему дати приоритет при учењу глувих и наглувих језику заједнице. Посматрајући учење језика (и говорни и писани део) као јединствен комуникацијски процес, недељивост језичких елемената у учењу требала би бити императив, а основни принципи учења језика заједнице требају се базирати на методама учења другог језика (J2), ако прихватимо да је знаковни језик први, природни језик глувог детета (Кобашлић и Прибанић, 2010). У раном периоду употребе речи, дете са оштећеним слухом користи речи за које често не зна значење (Nikolić, Savić i Petrović, 2012).

Код глуве и наглуве деце, услед оштећења слуха, значајно је отежано усвајање нових речи и њихово адекватно повезивање са значењем. Код детета које чује у исто време се стварају визуелне и акустичке слике предмета и оне се међусобно лако повезују. Улога визуелне перцепције, код глуве и наглуве деце, има приоритет при формирању појмова (Димић и Исаковић, 2006).

Иако се код неке глуве деце прва реч јавља у истој доби као код деце типичног развоја, најчешће глува деца заостају у формирању речника, за својим чујућим вршњацима. И поред тога, уочено је да глува деца заостају у богаћењу речника за својим чујућим вршњацима (Easterbrooks & Baker, 2002; Spencer & Lederberg, 1997). Застој на основном језичком изразу - појму, код глувих и наглувих утиче на богаћење речника, претварање пасивног фонда речи у

активни вербални речник, на развој логике мисли и изражајни говор у целини. Све наведено се одражава на разумевање и усвајање знања (Isaković, Đoković, Kovačević, Dimić i Ostojić, 2010).

Истраживања показују да је речник глуве деце, квантитативно мањи од речника чујућих вршњака, јер имају тешкоће с имплицитним учењем у свакодневној комуникацији (Kelić, 2013). Глува деца имају нижи речнички и граматички развој у односу на децу која чују (Rinaldi & Casseli, 2008). Они имају проблеме у усвајању речника, применом исте методе учења коју користе деца која чују (Luckner & Handley, 2008). Будући да не чују разговоре, глува деца често имају тешкоћа у развоју језика, па његов развој није у складу са узрастом (Luckner & Cooke, 2010). Услед оштећења слуха, глува и наглува деца речник формирају касније, а нове речи уче спорије (Luckner & Cooke, 2010).

Ограниченост речника и нејасно формиран појмови доводе до језичке неразвијености и тешкоћа у изражавању. Услед тога настају проблеми и немогућност адекватне формулације одговора путем језичких средстава (Isaković, Dimić i Kovačević, 2014). Услед наведених разлога код деце оштећеног слуха речник је оскудан. Изражен је одређени број речи и израза чије значење деца не знају или у њега нису сигурна, а контекст им пуно не помаже управо због недовољно развијених језичких способности (Šimunović, 2013). Особа која има недовољно развијен речник тешко изражава своје мисли, а други је тешко разумеју. Такође, може да дође до неспоразума у комуникацији уколико глува особа речима придаје друго значење од уобичајеног или уколико није изграђен појам који је у основи дате речи (Ковачевић, 2005).

У раду са глувом и наглувом децом веома важан сегмент чини развијање појмова. Усвајање нових речи (појмова) отежано је због тешкоћа на свим језичким нивоима, почевши од фонологије (не успевају раздвојити речи у говорном исказу), морфологије (не препознају да морфолошки означени облици неке речи припадају речи коју познају) преко семантике (често лоше закључују о значењу речи на основу контекста, или због тешкоћа разумевања уопште не могу закључити о могућим значењима), а протежу се све до прагматичких тешкоћа везаних уз тешкоће употребе речи којима познају значење у одговарајућем контексту. Сматра се да је категоризација један од основних начина учења језика, али и предуслов многим другим вештинама. Дете које има формиране појмове о категоријама пуно ће једноставније усвојити метајезичка знања (Kelić, 2013).

За формирање речника глуве деце значајно је стварати прилике у којима ће ученик употребљавати реч у контексту и различитом значењу (Paul & Gustafson, 1991, према Kobašić i Pribanić, 2010). Правилним формирањем појмова омогућавамо детету упознавање предмета, ствари и појава из своје околине. Развој појмова је повезан са развојем речника. Дете је

усвојило одређени појам када схвати да је реч ознака за појаву или догађај која омогућава саопштавање жеље, мисли и осећања (Димић, 2003).

Овладање речју глувог ученика значи употребу у активном говору и тачно коришћење у различитим и новим контекстима (Савић, 1996). Појмове које дете познаје треба стално да користи у новим контекстима и да обогаћује њихово значење. Посебно је значајно правилно постављање питања и њихове спонтане примене у свакодневним говорним ситуацијама (Đimić, Isaković i Vujasinović, 2006). Међутим, речи које gluva и наглува деца перципирају често су нејасне и због тога не могу бити схваћене. Уколико значење речи није схваћено, она се не може ни активно употребити (Ђоковић, 2004). Изражени су и проблеми у разумевању речи са вишеструким значењем, па се деца покушавају ослонити на разумевање речи из контекста (Marschark, Lang & Albertini, 2002).

Усвајањем нових појмова, постепено долази до изградње речника. Код детета се прво формира пасивни речник који подразумева схватање и разумевање речи, које је неопходно да би се усвојене речи адекватно употребљавале, а затим формирање активног речника који чине речи којима се дете служи у комуникацији. Активни речник обухвата општи и пасивни речник. Вујасиновић и Димић (2000) наводе да, током развојног процеса, деца формирају активни и пасивни речник, а оба су подједнако важна, како за комуникацију, читање, размишљање тако и за учење и образовни успех (Luckner & Cooke, 2010). Разлика између пасивног и активног речника је велика. Фонд пасивног речника је много већи од активног и он уствари представља потенцијални активни речник. Ковачевић (2005) сматра да је пасивни речнички фонд ових ученика већи од активног и да деца оштећеног слуха разумеју многе речи када их читају у тексту или их читају са усана, али да их ретко користе у свакодневном говору. Лукић (1982) сматра да је недовољно само пасивно познавање речи. Нужно је и неопходно подстицати и навикавати глуве и наглуве ученике да користе нове речи и изразе у говору и писању и да схвате значај и важност развоја и употребе активног речника.

Величина речника, врсте речи и њихова фреквентност употребе зависе од квалитета подучавања (Исаковић, 2006). Употреба мањег броја речи и мањи просечан број речи (у односу на вршњаке који чују) указује на то да богатство њиховог активног речника није на оном нивоу на којем би, с обзиром на узраст требало бити (Ковачевић, 2003). Посматрајући обим речника тј. број речи које користе деца оштећеног слуха уочено је да он зависи од броја понуђених речи у току рехабилитацијског и едукацијског процеса. Неки аутори сматрају да је број понуђених речи мали и да у складу са тим деца и немају прилику да науче више. Сматра се да gluva и наглува деца у току једне године науче свега 300–350 речи, а дете које чује око 1000. Додатну тешкоћу у учењу нових појмова и богаћењу речника представља и начин учења речи, јер дете

оштећеног слуха истовремено учи и изговор одређене речи и њено значење, што у сваком случају отежава њихово усвајање.

Приликом формирања речника код деце оштећеног слуха посебна пажња се обраћа на фреквентност употребе врста речи у одређеном језику. У нашем језику су најфреквентније именице, затим глаголи, придеви, предлози, заменице, везници, прилози, речце и узвици. У складу са овим сазнањима се формира и речник код глувих и наглувих ученика. Тежиште се ставља на формирање општег фонда речи који ће представљати базу за даљу надоградњу. Истраживања многих аутора указују на то да су код ових ученика најзаступљеније именице и глаголи, као и код чујућих. Код ученика оштећеног слуха се јавља непропорционалан однос именица и глагола и осталих врста речи. Узвици се скоро ни не појављују (Димић, 2003).

Поред фреквентности и заступљености одређених врста речи у језику, при изградњи речника, посебна пажња се посвећује адекватном одабиру речи које ће се усвајати. У свом раду Васић (1968) је навела три основна кластера речи, на које треба обратити пажњу при развијању речника деце оштећеног слуха: речи које се односе на човека (22,78 % свих речи активног говора), речи које се односе на кућу и непосредну околину (26,54 % свих речи активног говора) и речи које су из биолошке основе за човеков опстанак (38,54 % свих речи активног говора). Само 12,12 % речи остају ван наведених и речи дневног говора (Савић, 1986, према Димић, 2003).

Свако дете, па и глуво и наглуво дете, прво усваја и користи појмове који су му блиски и на које му средина указује, појмове који означавају предмете и лица која на себе скрећу пажњу својим кретањем, затим предмете и ствари за које је дете непосредно везано и активно заинтересовано. Теме које су малој деци блиске су: храна, делови тела, одећа, играчке, животиње, људи, радње.... (Исаковић, 2006). При формирању речника, код глуве и наглуве деце, веома је изражена и честа артикулациона условљеност избора речи. С обзиром на чињеницу да глуво и наглуво дете теже изговара одређене гласове, стручњаци се труде да у раду изаберу речи које су артикулационо лакше за изговор. Веома често се ту ради о речима и фразама које се ретко употребљавају у свакодневној комуникацији и које су мало фреквентне.

Ако добро познајемо један језик подразумева се да поседујемо богат лексички фонд који се користи у комуникацији. Ширење лексичког фонда подразумева вежбања, тј. подучавање ученика да речи адекватно користе у комуникацији. Овај процес се одвија постепено и траје дуго, а завршава се онда када дете одређену реч почне адекватно примењивати у различитим ситуацијама (Вујасиновић и Димић, 2000). Богаћење речника је проширивање дечјег искуства (Ковачевић, 2005). Глуво дете учећи нову реч учи и гестовни знак за ту реч и тако богати свој знаковни речник. Познавање дечјег речника (знаковног и говорног) је од изузетног значаја за

потребе наставе. Неопходно је познавати његове главне специфичности и карактеристике за сваки узраст (Димић и Ковачевић, 2004). Код глуве и наглуве деце постоје велике индивидуалне разлике у погледу обима речника. Истраживања су показала да је код њих највећи знаковни речник, затим говорни, а да је најмањи писани речник, као и да је код деце код које је знаковни језик развијен уједно развијен и говорни речник (Димић, 2001; Димић и Ковачевић, 2004; Димић и Мандарић, 2013).

Бројни аутори су уочили корелацију између разумевања речи, значења речи и читања (Paul, 1996). Глува деца имају проблеме који се односе на вишеструка значења речи па се често ослањају на контекст како би покушали да разумеју значење дате речи (Marschark, Lang & Albertini, 2002). На крају можемо рећи да су речи резултат мишљења и зависе од тачности схватања. Уколико су нејасне не могу ни мисли бити јасне. Долазимо до тога да ни употреба речи неће бити правилна и адекватна (Vujsinović i Dimić, 2000).

3. СЕМАНТИКА

Језик има велики број функција, али једна од његових главних улога је преношење значења. Семантика је наука која описује значења речи, као појаву која показује да између језика и стварности постоји веза и да је језик тешко посматрати као аутономни систем. Према Хрватској енциклопедији (Hrvatska enciklopedija, 2018) семантика је лингвистичка дисциплина која се бави описом значења у језику. Крајњи циљ језика је значење, оно због чега је језик настао и због чега постоји.

Оснивачем семантике као савремене научне дисциплине сматра се М. Вгéal, који је у књизи *Оглед о семантици* (1897) поставио основне теоријске поставке и истакао важност неких појава нпр. синонимије и полисемије, које су и данас једна од окосница семантичких теоријско-методолошких питања. Део семантике који се бави описом значења речи назива се *лексичка семантика*. Лексичка семантика описује различита правила семантичког организовања лексема, као нпр. однос денотација/конотација, затим полисемију, али и различита правила међулексичког организовања као нпр. код синонима, антонима и хипонима. Савремени приступи у лексичкој семантици базирају се на повезаности синтаксе и семантике, тј. на чињеници да лексеме (речи) своје право значење остварују у контексту, у употреби тј. у синтагматском окружењу. Повезаност семантике с осталим лингвистичким дисциплинама незаобилазна је у савременим лингвистичким теоријским оквирима. Значење прожима све језичке нивое и незаобилазно је у опису језичких структура. Семантика постепено заузима све важније место у лингвистици (Hrvatska enciklopedija, 2018).

Врло често и значајно питање је како уопште функционише процес усвајања и разумевања појмова, шта је ментални лексикон у ком је смештено језичко функционисање, где је смештен и шта то говорник неког језика похрањује у њему кад усваја или учи неки језик. Ментални лексикон је „складиште“ речи језика који знамо и који учимо, то су укупни подаци о речима којима се служимо (Erdeljac, 2009). Проучавање менталног лексикона помаже у истраживању значења речи, у покушајима да се одговори на питање шта значи знати неку реч, где је она сачувана и како се користи.

Усвајање тј. разумевање речи је изразито сложен и комплексан процес којим се поред лингвистике баве и друге сродне научне дисциплине као што су психолингвистика и неуролингвистика. Психолингвистика, чије истраживачко подручје обухвата психолошке аспекте у проучавању језика на теоријском и примењеном нивоу, према Erdeljac (2009) посебну

пажњу посвећује менталном лексикону и процесима који се догађају код говорника. С друге стране, неуроллингвистика проучава однос између језика и комуникације с другим аспектима функције мозга и покушава да истражи како мозак разуме и производи језик и комуникацију. Она обухвата неуролошку и неурофизиолошку теорију (како је структурисан и како функционише мозак) с лингвистичком теоријом (како је структурисан и како функционише језик) (Ahlsen, 2006).

Кад кажемо да неко познаје неку реч мислимо на то да зна како она звучи, како бисмо је могли препознати и произвести у говору, да зна њен писани облик, како бисмо је могли препознати и написати, да зна њено значење како бисмо је разумели и правилно употребили, да зна њена морфолошка обележја како бисмо препознали и могли употребити и њене друге облике (једнина, множина...), да зна њена синтаксичка обележја како бисмо препознали њену функцију у фразама и реченицама и како бисмо је користили у различитим улогама (Singleton, 2000, према Acinger, 2018). Познавати неку реч подразумева семантичко познавање (уз значење неке речи укључује и конотације и асоцијације које та реч носи), значење о облику (фонетско и графичко познавање речи), о употреби речи - граматичкој функцији, колокацијама итд. У својену реч чине три компоненте: значење, облик и употреба (Nation, 2005, према Oster, 2009). Управо је ментални лексикон место у ком се обједињују све наведене информације о речима. Он садржи податке о речима, њихове фонолошке, морфолошке, синтаксичке и семантичке карактеристике.

Људски род има природну склоност стварања значења, а најразвијенији систем за то је језик. Граматичке структуре саме по себи немају никакву могућност изражавања значења, осим ако нису употребљене речи. Крахсен (Krahsen, 1982) речник сматра основом комуникације. Да би саговорници могли комуницирати и суделовати у разговору морају препознати значење кључних речи, а да би изразили своје мишљење или тражили информације, морају бити у стању произвести лексичке облике који ће пренети њихово значење (Sekelj, 2011).

3.1. Семантички развој

Семантика проучава значење речи, а значење речи је у ствари адекватна употреба речи у језику (Dulčić, Pavičić Dokoza, Bakota, Šimunović i Koščec, 2013). Учећи речи, дете издваја ствари и радње на које се речи односе и веже их за конкретну ситуацију. Тако се стварају појмови и категорије речи. Значење речи развија се захваљујући искуству и сазнању о појавама и предметима. Како дете расте тако се и богати његово искуство, па се значење речи постепено шири.

Семантички садржај говора омогућава његову комуникацијску функцију. Ова функција управо је могућа захваљујући семантичкој функцији (Јовановић-Simić i Golubović, 2002). Развој значења речи или настајање појма је дуготрајан процес помоћу кога дете стиче комуникацијско искуство и повезује одређену реч с њеним садржајем на основу многобројних стварних доживљаја (Пуљак, 2008, према Ђоковић, Ковачевић и Остојић Зељковић, 2018).

Семантички развој почиње у првој години живота. Сматра се да је дете разумело значење вербалног налога у тренутку када на налог из околине одреагује покретом или акцијом (Веселиновић, 2019). Кристал (1996) истиче редослед усвајања речи код деце. Он сматра да деца најпре усвајају речи које означавају познате особе и чланове породице, уобичајене, свакодневне активности, храну, делове тела, функције, одећу, обућу, животиње, возила, играчке, игре, локације, гласовне реакције, праве придеве и неколико показних речи.

Посматрајући развој семантике посматрамо како и када деца усвајају сложене реченичке конструкције (са, ако) и узрочна значења (са, због тога, тако, пошто,...), способност коришћења фигуративних израза и разумевање двоструког значења. Након шесте године дете може да дефинише појам, наводећи неку његову битну карактеристику или употребну вредност. После девете године дечја способност дефинисања ће бити сличнија дефинисању код одраслих (Kristal, 1996, према Веселиновић, 2019).

Од тренутка појаве „прве“ речи детета, започиње развој речника како у разумевању тако и у произвођењу језика. Семантички развој се наставља кроз школски период и траје током целог живота, никада се не завршава, јер увек има нових речи које би требало усвојити. Прве активне речи, чије је значење усвојено, најчешће су именице и односе се на предмете, особе, појаве, затим глаголи који се односе на догађаје и радње. Нешто касније јављају се и усвајају речи које употпуњују значење именица или глагола (придеви или прилози). Речи којима се изражавају временске и просторне релације и односи, се спорије усвајају, јер су апстрактније (Vladislavjević, 1983, prema Dulčić, Pavičić Dokoza, Bakota, Šimunović i Koščec, 2013).

Владисављевић (1983) истиче да значење речи има две димензије: хоризонталну и вертикалну. Хоризонтална димензија подразумева компоненте везане за одређени појам. Вертикална димензија подразумева познавање значења од најконкретнијег (цвет, врста цвета, грађа цвета...) до најапстрактнијег нивоа значења (пренесено значење речи цвет, као израз нечега лепог).

Са становишта психологије развој појмова у ствари представља развој самог мишљења. То је процес који почиње у детињству, у адолесценцији достиже више и зрелије форме и наставља се у одраслом добу. Многи аутори сматрају да се и појмови, као и мишљење, развијају по принципима: "од конкретног ка апстрактном" и "од појавног ка суштинском". У процесу

формирања појмова значајну улогу имају речи: имена појма. Без знакова и речи нема појмова. Интересантно је да дете појам прво користи, а тек касније је у стању да да дефиницију, што говори да дете не прима готове појмове пасивно, већ је оно активан учесник. При усвајању појмова нужно је увек указивати на суштину онога што чини неки појам иако су битне одлике појма најчешће скривене, нису лако уочљиве (Brković, 2011).

Можемо закључити да у првим говорним реализацијама детета превладава релативно прагматична функција - усвајање нових речи и диференцијација значења речи као и општи развој говора детета неодвојиво су повезани са све већом потребом детета да комуницира што јасније и што ефикасније. Дете ће изабрати једну реч или више њих или целу структурисану реченицу, тј. цео говорни исказ, зависно од онога што жели саопштити и коме жели да саопшти, а зависно и до степена властитог говорног развоја. На пример реч »мама« у једном би контексту могла означавати појаву мајке, а у другом неку активност коју мајка управо обавља (поспрема креветић).

Након прве речи са значењем речник детета нагло се повећава, па просечно с 2 године дете разуме неколико десетина речи, а употребљава тек 12 до 15 реч (Miller, Chapman, Branston & Reichle, 1980). У овој фази усвајања говора дете често понавља своје последње речи или чак све оно што му се каже, а ова се ехолалија (која оставља утисак дететовог слабог разумевања) губи након навршене треће године живота. У другој години се дечја способност разумевања говора значајно повећава, па оно не одговара само на једноставна питања, него следи једноставније инструкције, извршава једноставне налоге или изводи акције. Читаво то време дете слуша говор око себе, разуме све више разговор одраслих, а ускоро покушава и само у њему учествовати.

Способност разумевања говора је све већа. Иако говор детета које је напунило пет година има развијену синтактичко-граматичку структуру, комплетну морфологију и задовољавајући речник, онај фини развој говора ипак није завршен него се наставља у школском добу. Читав тај процес заиста је активно усвајање језика и говора, а не само имитирање одређеног броја речи или реченичних конструкција. То потврђује нагли пораст комбинација речи (од само двадесетак с око две године до више од 250 речи у идућем раздобљу од око 18 месеци), затим чињеница да деца употребљавају комбинације речи које никада нису чула, као и да се те комбинације усвајају према одређеним општим језичким правилима (Šikić i Ivičević-Desnica, 1988).

3.2. Семантички развој глуве и наглуве деце

Семантички аспект језика је веома важан и омогућава да језички развој буде узлазан и континуиран (Hoff, 2009; Hoff & Shatz, 2009). Слух је кључан фактор у разумевању и развоју говора (Ferguson, Jongman, Sereno, & Keum, 2010). Глуве и наглуве особе могу поседовати различит ниво развоја језика, а у зависности од степена оштећења слуха (Gilbertson & Kamhi, 1995).

Процес усвајања значења речи је битан сегмент рада са децом оштећеног слуха. Овај процес касни за децом која чују, али је достижан. Да би, глува и наглува деца усвојила значење речи потребан им је одређен ниво слушне пажње (без обзира на стање слуха), постојање аудитивних представа стечених у фази вокализације и брбљања (Пантелић и Совиљ, 1997). У случају тешког оштећења слуха ова деца не могу достићи чујуће вршњаке, када је у питању развијеност семантичких односа (Димић и Исаковић, 2007а; Димић и Исаковић, 2007б; Исаковић и Ковачевић, 2009; Остојић, 2004). Овакви налази су у супротности са истраживањима која тврде да рани и интензивни третман омогућава достизање таквог нивоа мисаоно-језичких способности који ће омогућити да глува и наглува деца схвате значењске односе међу речима (Пантелић, Совиљ, Барлов и Степановић, 2007, према Веселиновић, 2019).

Усвајање речи које изражавају апстрактне појмове, за глуву и наглуву децу је јако тешко. Деца прво усвајају хомониме, где иста реч има више значења, затим антониме, речи супротног значења, синониме где различите речи имају исто или слично значење, а на крају метониме речи које имају пренесено значење и које им представљају највећи проблем. Деца оштећеног слуха најлакше савладавају значења именица и глагола где се при усвајању задржавају на садржају, а занемарују наставке различитих облика речи (Craig & Gordon, 1988, Nishida, 2001; Pribanić, 1988).

3.3. Савремена истраживања о лексици и семантици глувих и наглувих ученика

Особе са боље развијеним лексичким и семантичким способностима постижу боље резултате у комуникацији са другима, како у разумевању изговорених, тако и у схватању написаних речи или реченица. Самим оштећење слуха негативно утиче на лексичко-семантичку способност деце и одраслих. Такође, што је оштећење слуха веће, то је већи његов неповољан

утицај на лексичко-семантичку способност (Mousavi, Jenabi, Kamali, Sanei, Azari & Amiri-Shavaki, 2018). Глува и наглува деца знатно заостају у језичком развоју за својим вршњацима који чују, али на основу анализе добијених резултата нивоа лексичко - семантичке развијености ова деца усвајају елементе језичке структуре по сличним законитостима као и деца која чују (Milošević, 2015).

Честа су истраживања о разумевању значењских односа међу речима. Речи које припадају истом лексичко - семантичком скупу појављују се заједно, а што су више повезане по значењу то је већа вероватноћа њихове истовремене употребе. Категорије речи код којих је однос узајамне зависности у значењу веома изражен су: хомонимне речи, антонимски парови и синонимне речи (Ковачевић-Гавриловић, 2002). Испитивање ових категорија речи указује на развијеност језичких асоцијација детета. Резултати показују значајне проблеме у разумевању значењских односа међу речима код глувих и наглувих ученика (Ковачевић-Гавриловић, 2002).

Радић, Брадарих-Јончић и Фараго (Radić, Bradarić-Jončić i Farago, 2008) су испитивали усвојеност лексичког знања код глувих и наглувих испитаника средњошколског узраста. Анализирали су разлике међу испитаницима с обзиром на слушни статус (глуви – наглуви - кохлеарно имплантирани) и врсту школе коју похађају (редовна и специјална средња школа). Узорак је чинило 48 слушно оштећених испитаника, узраста од 15,2 - 21,5 година. Резултати су показали значајно кашњење глувих и наглувих ученика у односу на ученике који чују. Глуви и наглуви ученици из редовних школа постигли су значајно бољи резултат од ученика из специјалних школа. Нису утврђене разлике у лексичком знању између глувих, наглувих и имплантираних средњошколаца.

Многа истраживања која су анализирали лексичко - семантички израз глуве и наглуве деце показала су да ученици са кохлеарним имплантом показују боље резултате приликом писања слободних састава, приликом допуњавања реченица различитим врстама речи и приликом употребе падежа у односу на ученике са слушним апаратима (Dimić, Cvijanović i Isaković, 2012), док су Остојић, Ђоковић, Димић и Микић (2011) утврдили да су имплантирана деца показала боље разумевање апстрактних појмова у односу на децу амплификовану путем конвенционалних апарата.

Анализирајући постигнућа прелингвално оглувеле деце која користе кохлеарни имплант, уочава се да код ове деце постоје велике међусобне разлике у савладавању говора и језика. Нека деца користе веома добро свој кохлеарни имплант и имају значајан напредак у развоју језика и говора, док је код других напредак минималан (Blamey et al., 2001; Hodges et al., 1999; Kirk et al., 2000, Pisoni et al., 2000; Sarant et al., 2001, према Ђоковић, Остојић и Ковачевић, 2012).

Произилази да је интензивна рехабилитација неопходна за децу која пре уградње импланта нису развила језик и говор (Ковачевић, 2012).

Ковачевић, Димић и Исаковић (2014) су испитивале усвојеност знаковног и говорног израза код глувих и наглувих ученика основношколског узраста и разумевање појмова у оквиру области Комуникација. Резултати су показали да узраст и оцена из језика значајно утичу на познавање и разумевање појмова. Закључено је да развијеност знаковног језика прати говорни развој, утиче на боље схватање значења речи, као и на усвајање непознатих речи. Уочене су карактеристике знаковног и говорног израза глувих и наглувих ученика основношколског узраста.

Истраживачи (Ковачевић и Исаковић, 2016; Notoya, Suzuki & Furukawa, 1994) су анализирали развијеност речника глуве и наглуве деце предшколског узраста. Резултати су показали да је код ове деце најобимнији речник знаковног језика, а затим говорног. Овакви истраживачки налази недвосмислено доказују да је рана презентација знака значајна и ефикасна за усвајање функционалног речника код глуве и наглуве деце.

Мирић, Арсовић, Микић и Николић (2016) анализирали су способност одговарања на питања имплантиране деце и поредили са децом која имају слушне апарате. Резултати су показали да су деца са кохлеарним имплантом постигла статистички значајно боље резултате у односу на децу са апаратима. Обе групе испитаника су најбоље разумеле и дале највећи број тачних одговора на питања „Шта?“ и „Ко?“, а најмањи број тачних одговора на питање „Зашто?“

С обзиром да су глува и наглува деца још увек у процесу усвајања говора и језика и да је њихов речник сиромашан па често не разумеју појмове који су садржани у питањима, лакше им је да одговоре на конкретна питања, која садрже једноставније и очигледније појмове. Аутори су закључили да разумевање питања и способност давања одговора код глуве деце зависи од врсте амплификације, хронолошког и слушног узраста и од дужине хабилитације (Мирић, 2016).

Николић (2016) истиче значај формирања појмова код глуве и наглуве деце и сматра га главним фактором у формирању речника. Вежбе слушања и говора су елементи потребни за стварање појединих програма за рад с глувом и наглувом децом. Циљ рада је био испитати функцију слушања и говора у обликовању речника глувих и наглувих ученика, као и развој лексичко-семантичких способности код ове деце. Ученици су тестирани на почетку истраживања и након годину дана рехабилитацијског процеса. Закључено је да вежбе слушања и вежбе за развој говора позитивно утичу на процес стварања активног и пасивног речника и на

лексичко - семантичке способности код ове деце. Указано је на нужност обогаћивања активног и пасивног речника ученика који не чују.

Исаковић, Шешум и Димић (2019) су настојали утврдити степен усвојености речи супротног значења датих именица, глагола, придева и прилога у писаном и знаковном језику глувих и наглувих ученика, с обзиром на евидентно постојање проблема изградње речника, усвајања нових речи и њихово адекватно повезивање са значењем код глувих и наглувих ученика. Истакле су да је знаковни језик природан облик изражавања глувих и наглувих и као такав упоредив са говорним језиком. Он им обезбеђује мисаона, искуства комуникације и креативно изражавање. У истраживању је коришћен сегмент Језичког корпуса за процену лексичко - стилских специфичности (Димић и Исаковић, 2003). Од ученика се тражило да дају супротна значења на задате речи, користећи писани и знаковни језик. Уочен је утицај узраста на адекватну употребу речи супротног значења. Закључено је да је највећи број правилно коришћених речи супротног значења, као и бољи резултати, постигнут у оквиру знаковног језика. Аутори су потврдили значај усвојености знаковног језика код глувих, јер он поспешује и убрзава развијеност језика, познавање појмова и њихову активну примену. У оквиру обе врсте изражавања најбоље се познају антониими придева, прилога, затим именица, а најслабије глагола. Овакве резултате можемо приписати и систематском утицају школе на језичку развијеност ученика, јер се у њима активно користе и знаковни и писани начин изражавања. Аутори су закључили да би знаковни језик требао да буде основа за развој писаног језика глуве деце и да његов развој следи развој писаног говора, утиче на боље разумевање значења речи, као и на учење нових.

Хоф (Hoff, 2001) приказује истраживање у ком су испитаници разврставали речи по категоријама. Испитана су 63 глува ученика узраста 16 до 18 година и њихов резултат упоређен са резултатима ученика која чују. У испитивању су коришћене две групе задатака, а ученици је требало да препознају речи и разврстају их по категоријама којим припадају. У првој групи задатака налазиле су се уобичајене именице и речи које упућују на различите начине гласања, тј. звукове (шуштање, викање...). У другој групи задатака биле су конкретне и апстрактне речи. Значајне разлике између глувих и чујућих испитаника показале су се у речима које припадају првој групи задатака (именице које означавају гласање), док код речи из друге групе задатака нису уочене разлике. Закључено је да не постоји квалитативна разлика у разврставању речи по категоријама тј. не постоји квалитативна разлика у организацији лексичког знања између испитаника који чују и глувих испитаника, већ разлика у искуству с лексичким задацима.

Истраживања Ледерберг и Спенсер (Lederberg & Spencer, 2001) указују на значајно заостајање и кашњење у изградњи речника глувих и наглувих ученика. Они указују на мањи

обим речника, успорено усвајање и богаћење речника, што значајно утиче на едукацију глувих и наглувих ученика. Аутори су приметили да ограничен и скроман речник често утиче на разумевање прочитаног, а да управо ти проблеми ограничавају ученика у стицању нових знања (deVilliers & Pomerantz, 1992).

Бројне студије показују да познавање речи и богатство речника значајно утичу на способност читања код глуве и наглуве деце (Connor & Zwolan, 2004; de Villiers & Pomerantz, 1992; Harris & Beech, 1998; LaSasso & Davey, 1987) и да глуви и наглуви имају значајно мањи фонд речи од вршњака који чују (Holt, 1993; Karchmer & Mitchell, 2003; Marschark, 2007). Често глуви и наглуви, због малог фонда речи и недовољног разумевања језика, немају иста интересовања као вршњаци који чују (Schirmer, 2000), што такође ограничава њихову способност стицања и развијања речника.

Ледерберг (Lederberg, 2003) је у свом истраживању дошао до податка да нека глува деца чујућих родитеља показују речничко знање, које је по величини упоредиво с речничким знањем вршњака који чују. Међутим установио је да има и оне глуве деце која заостају у речничком знању, уче речи дуже време и спорије усвајају језик и говор.

Неки аутори сматрају да усвојеност речника игра кључну улогу у разумевању прочитаних садржаја (McKeown & Beck, 1988; Paul, 1989; Paul, 1998; Stahl & Nagy, 2006; Williams, 2012). Читалац стиче знања из прочитаног текста, а ниво познавања речника ће одредити колико ће разумети оно што је прочитао (Nagy, 2005).

Многи истраживачи су анализирали развијеност речника код кохлеарно имплантиране деце. Као један од индекса учења говорног језика, деце с кохлеарним имплантом која су анализирана, је разумевање речи тј. развијеност речника. Њихови резултати показали су да је развијеност речника код имплантиране деце испод просека. Забележена су кашњења како у броју речи (величина речника), тако и способност усвајања речника (Blamey et al., 2001; Connor et al., 2000, 2006; El-Hakim et al., 2001; Fagan et al., 2007; Kirk et al., 2000; Thal, DesJardin, & Eisenberg, 2007). Кохлеарно имплантирани предшколци поседују мањи број речи у свом речнику него њихови чујући вршњаци, а нове речи и њихова значења усвајају споријим темпом (Lund & Schuele, 2014; Ganek, McConkey-Robbins, & Niparko, 2012; Nott et al., 2009). Фаган и Писони (Fagan & Pisoni, 2010) су спровели студију о развоју рецептивног речника кохлеарно имплантиране деце. Резултати су показали да је њихово познавање речника сразмерно нивоу њихове развијености слушања (искуству у коришћењу кохлеарног импланта и изложености говорном језику), али је и даље изражено кашњење у односу на децу уредног слуха. Ледерберг и Спенсер (Lederberg & Spencer, 2009) су истакли да је величина речника у великој мери повезана са дечјим когнитивним стратегијама за учење речника. Сматрају да због тога,

кашњење у развоју језика може довести до разлика у учењу језика код слушно оштећеног детета. Осим тога од нивоа развијености речника који читалац поседује зависи схватање значења текста при читању (Trezek, Wang & Paul, 2010).

Интересантна је и студија која је анализирала повезаност знаковног и говорног језика и која се заснива на чињеници да у знаковном језику, веза између знака и речи није аналогна (Mayer & Wells, 1996). Начин на који ученици тумаче речи разликује се од начина на који интерпретирају значење на знаковном језику. Знаковни језик, генерално, није исто што и говорни језик. Знак и реч нису идентични, што итекако има утицаја на развој речника код глувих ученика (Hamm, 2010).

Суливан и Оакил (Sullivan & Oakhill, 2015) су спровели истраживање у коме су посматрали вештине за које је утврђено да су повезане с добрим разумевањем приче код ученика уредног слуха и глувих или наглувих ученика, у почетним фазама савладавања читања. Аутори сматрају да су за разумевање садржаја приче, с једне стране важне вештине „нижег нивоа“ (развијеност речника и разумевање речи и реченица) које се сматрају основом за делимично разумевање садржаја приче. С друге стране истиче се важност вештина „вишег нивоа“ (способност закључивања, разумевања структуре приче, генерисање закључака, и праћење личног разумевања) и добро разумевање насликаног садржаја приче. Анализирани подаци код ученика уредног слуха упоређени су са постигнућима глувих или наглувих, те на основу добијених резултата аутори сугеришу и развој адекватних стратегија како би се извршиле интервенције и прилагођавања садржаја прича које ће користити глувој и наглувој деци (Sullivan i Oakhill, 2015). Успешно разумевање садржаја подразумева сложу интеракцију између процеса нижег и вишег нивоа. Истраживања указују да су неке од вештина веће покретачке снаге за разумевање садржаја прочитаног текста (Oakhill, Berenhaus, & Cain, 2015).

Интересантно је истраживање којим су анализирани говорна перцепција, језик и говор адолесцената са кохлеарним имплантом, који су имплантирани са мање од годину дана, а подаци су прикупљени путем протокола процене и базе података од 1990. до 2014. из три програма кохлеарних имплантата. Резултати су показали да су фонолошка обрада (фонолошка свест, памћење и брзо именоване) и читање (основне вештине, вокабулар и разумевање) код адолесцената који су имплантирани са мање од годину дана, били на истом нивоу као и код вршњака који чују. Резултати ове студије подупиру уградњу кохлеарних имплантата деци млађој од 12 месеци, јер су утврдили значај ране оптимизације говорне перцепције, језика и говорне продукције који су основа за развој писмености сваког појединца (Dettman et all., 2016).

Галион (Gallion, 2016) је у свом истраживању истакао значај примене очигледног визуелног материјала у почетној фази развоја речника глувих и наглувих ученика. Учитељ је

нову реч објашњавао користећи: знаковни језик да би показао знак за наведену реч, дактилолошки читао писану реч и изговорао је наглас, док је и показивао слику наведене речи. Инструмент који је коришћен у овој студији је Dolch sight речи, десет речи написаних на картицама: дрво, жута, доле, скок, помоћ, трчање, смешно, велика, мала и игра. Резултати су показали да је побољшано усвајање речи које су написане на картицама у комбинацији са сликом и знаковним језиком.

Маршал и сарадници (Marshall et al., 2018) су анализирали семантичке способности глуве и наглуве деце. Уочили су да глувоћа негативно утиче на способност деце да усвајају говорни језик. Знаковни језик је приступачнији глувој деци, али с обзиром да се велика већина глуве деце рађа у породицама које чују, њихова рана изложеност знаковном језику је ограничена, што је један од разлога што глува деца у суштини касне и заостају у језичком развоју. У истраживању су учествовала глува деца (106) и деца која чују (120) узраста 6-11 година. Од 106 - оро глуве деце било је 69 ученика који користе говорни енглески језик, а 29 ученика који користе енглески знаковни језик и 8 ученика који комбинују ова два начина изражавања. Анализиране су семантичке способности глуве и наглуве деце. Задатак је био да ученици именују појмове везане за одређену област (област животиње, кућни љубимци, домаће животиње), па кад исцрпе фонд речи, да у свом менталном лексикону проналазе речи у подкатегоријама дате области ... Упоредени су обрасци и начини претраживања појмова у менталном лексикону између наведених група и постигнућа глуве деце која су користила британски знаковни језик с постигнућима деце која су користила говорни енглески језик. Истражени су капацитети дечјег експресивног речника и примена речи у комуникацији и упоређени са постигнућима деце која чују. Направљено је и ретестирање након 2 године, како би уочили напредак и дешавања у развоју речника. Глува деца, било да користе говорни или знаковни језик, показала су слабије резултате од деце која чују, али показало се да користе сличне одговоре за појмове који су често у употреби, на сличан начин групишу предмете у категорије и пребацују појмове из поткатегорија. Код глувих ученика уочена су значајна заостајања у односу на децу типичног развоја.

Алкрани (Alqraini, 2018) је спровео студију у којој је истраживао начин усвајања речи и развоја речника глувих и наглувих; напредак у инклузивној учионици, на које изазове наилазе и какву додатну помоћ би требао да има наставник, како би на адекватан начин помогао ученику. Ова студија је интересантна јер је проблематика речника глувих и наглувих ученика анализирана у школском окружењу и директно у наставном процесу. Студија је спроведена у САД-у у државној основној школи, у којој постоји програм осмишљен да едукује глуве и наглуве ученике у окружењу вршњака који чују, а у раду се примењивала метода тоталне комуникације

(говорни језик и знакови истовремено) и вербални говор. Аутор је закључио да традиционални приступ усвајања нових речи и њихово пуко понављање не омогућавају трајно знање и примену речи у комуникацији. По њему ученици треба да усвајају речи кроз комбинацију приступа - директна објашњења и спонтано богаћење речника, јер ова два приступа омогућавају ученицима да имају поновни контакт са наученим речима и могу их адекватније примењивати у пракси. Истакао је да неадекватан приступ ученицима, недовољно познавање језика пре почетка школовања и недостатак раних искустава писмености пре поласка у школу доводе до кашњења и отежаног развоја речника глувих и наглувих ученика и недовољно усвојене вештине читања (Alqraini, 2018).

Силверман, Дреснер и Гуилфоул (Silverman, Dresner & Guilfoyle, 1972) спровели су испитивање лексичког знања на узорку већем од 13 000 глувих испитаника узраста од 8 до 17 година. Глува деца узраста од 8 до 9 година препознала су само 18 од 7300 речи, што је ниво лексичког знања чујућег дететета од 15 месеци, док су испитаници узраста од 16 до 17 година препознали 2545 речи, што је ниво знања чујућих шестогодишњака. Аутори закључују да се са порастом хронолошког узраста речник богати, али да лексичко знање глувих и на крају средње школе, одговара нивоу знања чујућег шестогодишњака (Radić, Bradarić-Jončić i Farago, 2008).

Језик и комуникација су представљају важна питања за образовање глувих и наглувих ученика и увек су међу најпроучаванијим областима у истраживањима образовања глувих. Међутим, и даље постоји обиље питања у вези са развојем језика, потенцијалне улоге различитих комуникационих система, као и најбољих механизма за унапређење развоја језика и писмености ових особа. Неопходно је узети у обзир и друштвено окружење, породицу, време настанка оштећења и рехабилитацију, евентуалне додатне тешкоће, које стварају непогодне услове за напредовање. Промишљено целовито и темељно ангажовање допринело би ефикасности на пољу развоја језика, говора и писмености глуве деце (Scott & Dostal, 2019).

ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО

4. ПРЕДМЕТ, ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

4.1. ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

С обзиром на отежано усвајање и развој језика, сиромашан лексички фонд, немогућност разумевања речи и тешкоће како у разумевању вербалне комуникације, тако и у самој комуникацији код глуве и наглуве деце, желели смо да дубље истражимо ово подручје и покушамо да дамо одређени допринос методици наставе матерњег језика.

Предмет овог истраживања су специфичности језичког израза (лексике и семантике) код глуве и наглуве деце основношколског узраста.

4.2. ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА

У раду су постављени следећи циљеви истраживања:

I Општи циљ :

- утврдити специфичност језичког израза (лексике и семантике) код глуве и наглуве деце основношколског узраста.

II Посебни циљеви:

- анализа језичког израза (квалитативна и квантитативна) глувих и наглувих ученика основношколског узраста, у зависности од хронолошког узраста, пола, слушног статуса и успеха из матерњег језика, у оквиру одређених лексичких и семантичких области;
- утврдити повезаност карактеристика породичне средине (место становања, степен образовања родитеља, присуство оштећења слуха у породици) и језичког израза глувих и наглувих ученика основношколског узраста и
- утврдити разлике у језичком изразу глувих и наглувих ученика и ученика који чују.

4.3. ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

На основу постављених циљева истраживања формулисани су задаци:

- испитати степен повезаности између развијености језичког израза код глувих и наглувих ученика основношколског узраста и
 - хронолошког узраста,
 - пола,
 - слушног статуса и
 - успеха из матерњег језика
- испитати степен повезаности између развијености језичког израза глувих и наглувих ученика основношколског узраста и карактеристика породичне средине:
 - место становања,
 - степен образовања родитеља,
 - присуство оштећења слуха у породици
- извршити квалитативну анализу добијених података
- утврдити успешност и упоредити разлике између глувих и наглувих ученика и ученика који чују на тестовима лексике и семантике.

5. ХИПОТЕЗЕ

У складу са дефинисаним циљевима и задацима истраживања постављене су следеће хипотезе:

1. *Хронолошки узраст је повезан са језичким изразом код глувих и наглувих ученика основношколског узраста.* Аутори Кобашлић и Прибанић су у свом истраживању дошли до податка да се распон речника особа оштећеног слуха повећава с узрастом, али стагнира након завршеног формалног образовања (Кобаšlić i Прибанић, 2010).
2. *Пол није повезан са језичким изразом глувих и наглувих ученика основношколског узраста.* Исаковић (2013) је анализирајући утицај пола на језичко функционисање глуве и наглуве деце закључила да пол не утиче.
3. *Слушни статус је повезан са језичким изразом код глувих и наглувих ученика основношколског узраста.* Ђоковић (2004) истиче да што је степен оштећења већи, то је поремећај језичког израза изразитији и обрнуто. Уколико је степен оштећења слуха нижи, то је језички израз богатији.
4. *Успех из матерњег језика је повезан са језичким изразом код глувих и наглувих ученика основношколског узраста.* Исаковић (2013) у свом истраживању указује да су и у говорном и у писаном изразу боље резултате остварили одлични ученици, а слабије глуви и наглуви ученици са довољном оценом из матерњег језика.
5. *Карактеристике породичне средине (место становања, степен образовања родитеља, присуство оштећења слуха у породици) су повезане са језичким изразом код глувих и наглувих ученика основношколског узраста.* Глува деца чујућих родитеља развијају свој језик, али знатно спорије (Mitchell & Karchmer, 2004). Њихов успоренији језички развој приписује се некомплетном језичком моделу у породици и непотпуној перцепцији (Spencer & Lederberg, 1997; Hamilton & Lillo-Martin, 1986).
6. *Постоје разлике у језичком изразу између глувих и наглувих ученика и ученика који чују.* Димић (1997а) истиче да упоредо учење говора, језика и читања, што је уобичајено код глуве деце доводи до тешкоћа у формирању језичког израза и одступања у односу на вршњаке типичног развоја. Фридман и Штерман (Friedmann & Szterman, 2011) сматрају да оштећење слуха у критичном периоду за стицање језика онемогућава и ограничава развој говорног израза и синтаксички развој. Истраживања више аутора (Paul & O' Rourke, 1988, према Radić, Bradarić-Jončić i Farago, 2008) конзистентно истичу значајно заостајање глувих за лексичким знањем вршњака који чују. Уколико су присутне и

додатне тешкоће на морфолошком и синтаксичком нивоу глуво дете неће моћи да из контекста схвати значење речи.

6. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

6.1. Узорак истраживања

Узорак истраживања је чинило 127 ученика, узраста од 10 до 16 година. од чега је 64 (50,4%) глувих и наглувих ученика и 63 (49,6%) ученика типичног развоја. Просечан узраст глувих и наглувих ученика је 13,9 година, а ученика типичног развоја је 13,0 година.

По хронолошком узрасту ученици су подељени у 3 групе: од 10-12 година, од 13-14 година и ученици старији од 15 година. У групи глуве и наглуве деце (N = 64), било је 19 ученика (29,7%) узраста од 10-12 година, 21 ученик (32,8%) узраста 13-14 година и 24 ученика (37,5 %) узраста 15 и више година. Узраст глувих и наглувих ученика је уједначен ($\chi^2= 0,594$ (df=2), $p=0,743$). У групи деце типичног развоја (N=63) је 26 ученика (41,3%) узраста од 10-12 година, 24 ученика (38,1%) узраста од 13 – 14 година и 13 ученика узраста 15+ (20,6 %). Између група (глуве и наглуве деце и деце типичног развоја) није уочена статистички значајна разлика у односу на узраст испитаника ($\chi^2= 4,552$ (df=2), $p=0,103$), што указује на уједначеност узрастних група по њиховој величини.

Групу глувих и наглувих ученика сачињавале су 32 девојчице (50 %) и 32 дечака (50 %), док су групу деце типичног развоја чиниле 34 девојчице (54 %) и 29 дечака (46 %). Анализирајући узорак у односу на пол уочавамо да су групе уједначене ($\chi^2= 0,200$ (df=1), $p=0,654$). Интелектуални статус ученика био је у границама нормале за глуву и наглуву децу и децу која чују.

Ученици са оштећењем слуха су најпре били разврстани према класификацији Светске здравствене организације на шест категорија (тотално оштећење слуха, врло тешко оштећење слуха, тешко оштећење, умерено тешко оштећење, умерено оштећење и благо оштећење слуха), али су те категорије касније сажимане. Тако су према степену оштећења слуха у раду праћене следеће групе ученика:

- ученици са умереним и умерено тешким оштећењем слуха (N = 12 или 18,8%) – у раду ће бити приказани као I група;
- ученици са тешким оштећењем слуха (N = 16 или 25 %) – у раду ће бити приказани као II група;

- ученици са веома тешким и тоталним оштећењем (N = 26 или 40,6 %) – у раду ће бити приказани као III група и
- ученици са кохлеарним имплантом (N = 10 или 15,6 %) – у раду ће бити приказани као IV група.

Анализирајући узорак према степену оштећења слуха уочавамо да групе нису уједначене по величини ($\chi^2= 9,500$ (df = 3), $p=0,023$).

У зависности од успеха из матерњег језика у групи глувих и наглувих ученика било је: 16 добрих (25 %), 16 врлодобрих (25 %) и 32 одлична ученика (50 %). Ученика са довољном и недовољном оценом није било. Анализирајући узорак по успеху из матерњег језика уочавамо да групе нису уједначене по величини ($\chi^2= 8,000$ (df=2), $p=0,018$).

У односу на место становања било је 39 ученика из градске средине (60,9%) , а 25 из сеоске (39,1 %). Анализирајући узорак према месту становања уочавамо да су групе уједначене по величини ($\chi^2= 3,063$ (df=1), $p=0,080$).

Посматрајући степен образовања мајки ученика из групе глувих и наглувих, 20 мајки има нижу стручну спрему (31,3 %), 40 средњу (62,5 %), а за 4 мајке немамо податке о стручној спреми (6,2 %). Анализирајући узорак према нивоу образовања мајки, уочавамо да групе нису уједначене по величини ($\chi^2= 61,500$ (df=3), $p=0,000$). Посматрајући степен образовања очева глувих и наглувих ученика, 16 очева има нижу стручну спрему (25 %), 43 средњу (67,2 %), а за 5 очева немамо податке о стручној спреми (7,8 %). Анализирајући узорак према нивоу образовања очева, уочавамо да групе нису уједначене по величини ($\chi^2= 68,375$ (df=3), $p=0,000$).

Посматрајући постојање оштећења слуха у породици у којој глуви и наглуви ученици живе, код 38 ученика нема оштећења слуха у породици (59,4 %), а код 26 ученика у породици постоји оштећење слуха (40,6 %). Анализирајући узорак према присуству оштећења слуха у породици уочавамо да су групе уједначене по величини ($\chi^2= 2,250$ (df=1), $p=0,134$).

6.2. Методе и инструменти истраживања

У реализацији постављеног циља и задатака истраживања коришћене су следеће методе и инструменти за прикупљање података:

а) Анализа школске медицинске документације

Подаци о стању слуха су преузети из постојеће документације из школа. На основу резултата објективне аудиометрије и субјективне тоналне аудиометрије одабран је узорак

глувих и наглувих ученика и извршена је њихова категоризација у складу са критеријумима Светске здравствене организације.

б) Тест за испитивање лексичке спремности (Димитријевић и Ђорђевић, 1978) - сегменти

За испитивање развијености лексике коришћен је Тест лексичке спремности, из кога је за потребе овог истраживања, издвојено осам лексичких области, а то су: животиње, природа, занимања, храна и пиће, одећа и обућа, превозна средства, делови тела и град. Задатак ученика био је да на листу папира, са називом одговарајуће области, напишу све појмове које знају, а који припадају наведеној области. Ученицима су дата кратка упутства и објашњен њихов задатак, путем говора и знаковног језика.

в) Семантички тест (Владисављевић, 1983)

За испитивање развијености семантике коришћен је Семантички тест, који се састоји од 4 категорије речи (хомоними, антоними, синоними и метоними) помоћу којих се испитује познавање њиховог значења и активна употреба. Свака категорија садржи по 10 именица за подстицај. Ученицима је објашњено значење сваке категорије и дата су упутства за рад као и примери.

г) Специјално дизајнирана Стрип прича (Срзић, 2017)

За испитивање развијености и функционалне употребе лексике коришћена је стрип прича у четири слике, специјално дизајнирана за потребе овог истраживања. Коefицијент интерне конзистентности (Кронбахова алфа) добијен на овом узорку је 0,62.

У четири слике је приказана прича – радња, коју је требало да интерпретирају. Слике у низу дају могућност да се развијају запажања, размишљање, повезивање. Оне захтевају самосталну формулацију. Захтевали смо од ученика да посматрају слике у низу и на основу њих интерпретирају садржај посматраног, односно да језички формулишу исказ на основу датих слика. Добијени материјал смо анализирали у смислу начина изражавања и броја употребљених одговора. Задатак им је објашњен усмено и путем знаковног језика, Могући број одговора (речи/реченица) који су се очекивали од ученика износио је максимално 14.

Слика	Очекивани одговори
I	I Пада киша.
	II Деца иду кући.
	III Школа
	IV Бара
II	V Дечак и девојчица су видели пса.
	VI Тужан пас. (Пас је тужан).
	VII Мокар пас. (Пас је мокар).
III	VIII Деца су узела пса (и однела га кући).
	IX Дали су му храну и воду.
	X Они се играју.
	XI Весела деца. (Деца су весела).
IV	XII Сретан пас.
	XIII Пас је добио кућицу. (Пас има кућицу).
	XIV Деца су помогла псу.

6.3. Ток истраживања

Истраживање је реализовано у школама за децу са оштећењем слуха и то: „Центар за слушну и говорну рехабилитацију“ у Сарајеву, „Завод за дјецу оштећеног слуха“ у Тузли, „Центар за образовање, васпитање и рехабилитацију слуха и говора“ у Бања Луци, „Школа за оштећене слухом – наглуве „Стефан Дечански“ у Београду и Основна школа „Радивој Поповић“ у Земуну које похађају ученици оштећеног слуха. Део истраживања је обављен у Основној школи „Грбавица II“ у Сарајеву, коју похађају деца која чују. Истраживање је обављено у периоду од марта до јуна 2018. године.

Испитивање је обављано индивидуално, у оптималним условима, у кабинету за индивидуални рад како ништа не би утицало на сам процес испитивања. Испитивање је вршено у току дана, тако да је осветљеност била добра, при чему нису коришћена никаква подстицајна средства која би могла дати нереалне резултате. Пре почетка рада ученицима су дата прецизна упутства и објашњења, а са изразом задатака почињало се тек када смо били уверени да је

разумевање потпуно. При давању упутстава за рад поред вербалног говора коришћен је и знаковни језик, а и сви добијени подаци бележени су у индивидуалне листове ученика.

6.4. Статистичка обрада података

Анализа података извршена је применом статистичког пакета за обраду података IBM SPSS Statistics 23.0.

У обради података, а у зависности од природе прикупљених података и постављених истраживачких циљева примењивани су поступци параметријске и непараметријске статистике.

Приказани су:

1. фреквенције и проценти;
2. аритметичке средине –АС (мера централне тенденције) и
3. стандардне девијације – СД (мера варијабилности).

Повезаност међу варијаблима утврђивана је Пирсоновим коефицијентом корелације за квантитативне варијабле и Хи-квадрат тестом за категоријске варијабле. Унутаргрупне и међугрупне разлике провераване су применом t-теста и применом једнофакторске анализе варијансе за зависне и независне узорке, те применом post hoc теста (Tukey HSD). Добијени резултати су приказани путем табела и графикана.

7. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

7.1. Резултати испитивања лексичке спремности глувих и наглувих ученика

У Табели 1 приказани су дескриптивни показатељи постигнућа глувих и наглувих ученика на Тесту лексичке спремности.

Табела 1 - Постигнућа глувих и наглувих ученика на Тесту лексичке спремности

Лексичка област	мин. бр. речи	макс. бр. речи	АС	СД
животиње	3	28	12,23	4,90
природа	0	19	7,06	3,68
занимања	0	12	4,63	2,99
превозна средства	3	10	5,84	1,57
храна и пиће	5	34	12,13	4,97
одећа и обућа	0	16	8,20	3,70
делови тела	3	17	10,59	3,17
град	0	20	6,27	3,57

Глуви и наглуви ученици су укупно употребили $64,91 \pm 20,79$, односно у просеку $8,37 \pm 4,60$ речи по категорији. Добијени резултати говоре да су у просеку навише речи употребили у области животиње $12,23 \pm 4,90$, а најмање у области занимања $4,63 \pm 2,99$. Посматрајући постигнућа уочавамо да је највећи број речи употребљен у области храна и пиће (34), затим у области животиње (28), а намањи у области превозна средства (12). Интересантан податак је да је у 4 области (природа, занимања, одећа и обућа и град) било ученика који нису навели ни један појам.

Табела 2 – Поређење постигнућа глувих и наглувих ученика (*t*-тест)

Однос између лексичких области	t	dF	p
животиње – природа	8,70	63	0,000
животиње – занимања	13,99	63	0,000
животиње – превозна средства	11,79	63	0,000
животиње – храна и пиће	0,19	63	0,848
животиње – одећа и обућа	7,09	63	0,000
животиње – делови тела	3,18	63	0,002
животиње – град	9,02	63	0,000
природа – занимања	4,97	63	0,000
природа – превозна средства	2,75	63	0,008
природа – храна и пиће	-9,99	63	0,000
природа – одећа и обућа	-2,26	63	0,027
природа – делови тела	-8,10	63	0,000
природа – град	1,41	63	0,163
занимања – превозна средства	-3,89	63	0,000
занимања – храна и пиће	-12,67	63	0,000
занимања – одећа и обућа	-10,15	63	0,000
занимања – делови тела	-15,42	63	0,000
занимања – град	-4,55	63	0,000
превозна средства – храна и пиће	-10,67	63	0,000
превозна средства – одећа и обућа	-5,82	63	0,000
превозна средства – делови тела	-13,08	63	0,000
превозна средства – град	-1,04	63	0,304
храна и пиће – одећа и обућа	6,87	63	0,000
храна и пиће – делови тела	2,88	63	0,006
храна и пиће – град	9,16	63	0,000
одећа и обућа – делови тела	-6,29	63	0,000
одећа и обућа – град	4,23	63	0,000
делови тела – град	9,20	63	0,000

Према *t*-тесту за зависне узорке утврђено је да су ученици статистички најбоље резултате постигли у категоријама *животиње* и *храна и пиће*. Између категорија *животиње* и *храна и пиће*, као и између категорија *превозна средства* и *град*, нема статистички значајних разлика. Овај податак указује на приближно исти број употребљених речи у категоријама

животиње и храна и пиће, те приближно исти број употребљених речи у категоријама превозна средства и град.

Лексичка спремност глувих и наглувих ученика - узрастне разлике

Укупна просечна постигнућа глувих и наглувих ученика различитог узраста на Тесту лексичке спремности и просечна постигнућа ученика различитог узраста за сваку анализирану лексичку област приказана су у Табелама 3 и 4.

Табела 3 - Постигнућа глувих и наглувих ученика различитог узраста на Тесту лексичке спремности

Узраст	АС	СД	Бр.	F	dF	p
10-12 година	61,68	26,76	19			
13-14 година	67,86	19,65	21	0,95	2, 61	0,394
15 + година	70,33	15,90	24			

Анализирајући постигнућа ученика на Тесту лексичке спремности утврдили смо да су просечно највећи број речи имали ученици узраста 15 и више година $70,33 \pm 15,90$, а најмањи ученици узраста 10-12 година $61,68 \pm 26,76$. Треба уочити да је варијабилност одговора значајно већа код ученика узраста 10-12 година, што указује да с узрастом добар део ових ученика достиже неки минималан ниво компетенције у употреби речи

Поредећи резултате између ученика различитог узраста, помоћу Једносмерне анализе варијансе није уочена статистички значајна разлика.

Табела 4 - Постигнућа ученика различитог узраста на појединачним областима Теста лексичке спремности

Лексичке области	10-12		13-14		15 +		F	df	p
	АС	СД	АС	СД	АС	СД			
животиње	11,53	5,34	12,95	5,58	12,17	3,93	0,42	2, 61	0,660
природа	7,37	3,95	7,24	4,32	6,67	2,88	1,69	1, 62	0,198
занимања	3,68	3,25	4,48	2,84	5,50	2,77	0,16	1, 62	0,695
превозна средства	5,53	1,61	5,71	1,90	6,21	1,14	1,12	2, 61	0,334
храна и пиће	11,74	6,89	11,86	4,37	12,67	3,68	0,23	2, 61	0,799
одећа и обућа	6,58	3,79	8,10	3,33	9,58	3,51	3,83	2, 61	0,027
делови тела	9,68	3,58	10,43	2,58	11,46	3,20	1,08	1, 62	0,303
град	5,58	3,75	7,10	3,99	6,08	3,02	1,00	1, 62	0,321

Ученици узраста 10-12 година су у просеку највише речи употребили у области *храна и пиће* $11,74 \pm 6,89$, а најмање у области *занимања* $3,68 \pm 3,25$. Ученици узраста 13-14 година су у просеку највише речи употребили у области *животиње* $12,95 \pm 5,58$, а најмање у области *занимања* $4,48 \pm 2,84$. Ученици узраста 15 и више година су у просеку највише речи употребили у области *храна и пиће* $12,67 \pm 3,68$, а најмање у области *занимања* $5,50 \pm 2,77$.

Поређећи постигнућа ученика између лексичких области и узраста уочена је статистички значајна разлика у области *одећа и обућа*, због чега је узвршеан даља *post-hoc* анализа Tukey HSD тестом.

Табела 5 - Резултати *post-hoc* анализе – Постигнућа ученика различитог узраста у области одећа и обућа

Узраст (I)	Узраст (J)	Разлика (I-J)	Стандардна грешка	P
10-12	13-14	-1,52	1,12	0,372
	15+	-3,00*	1,09	0,020
13-14	10-12	1,52	1,12	0,372
	15 +	-1,49	1,06	0,344
15 +	10-12	3,00*	1,09	0,020
	13-14	1,49	1,06	0,344

Анализирајући добијене резултате уочено је постојање статистички значајне разлике између ученика узраста 10-12 година и ученика узраста 15 и више година, што показује да су старији ученици постигли статистички значајно боље резултате у области *одећа и обућа*.

Лексичка спремност глувих и наглувих ученика - полне разлике

У овом делу рада биће приказана укупна просечна постигнућа глувих и наглувих ученика различитог пола на Тесту лексичке спремности и просечна постигнућа ученика различитог пола за сваку анализирану лексичку област.

Табела 6 – Разлике у постигнућима глувих и наглувих дечака и девојчица на Тесту лексичке спремности

Пол	АС	СД	Бр.	F	dF	p
женски пол	68,38	21,58	32	0,315	0,62	0,577
мушки пол	65,53	20,22	32			

Ученице су оствариле резултат $68,38 \pm 21,58$, а ученици $65,53 \pm 20,22$. Резултати су веома слични, а добијена разлика у просечном броју поена је резултат ефекта случајности. Поредићи резултате између ученика различитог пола није уочена статистички значајна разлика.

Табела 7 - Постигнућа ученика различитог пола на појединачним областима Теста лексичке спремности

Лексичке области	Женски (32)		Мушки (32)		F	dF	p
	АС	СД	АС	СД			
животиње	12,91	5,48	11,56	4,22	1,21	1,62	0,276
природа	7,19	3,51	6,94	3,88	0,07	1,62	0,788
занимања	4,78	2,76	4,47	3,24	0,17	1,62	0,679
превозна средства	5,75	1,68	5,94	1,46	0,23	1,62	0,636
храна и пиће	12,63	5,72	11,63	4,13	0,64	1,62	0,426
одећа и обућа	8,75	3,98	7,66	3,37	1,41	1,62	0,239
делови тела	10,88	3,48	10,31	2,86	0,50	1,62	0,482
град	5,50	2,79	7,03	4,12	2,44	1,62	0,123

Ученици женског пола су у просеку највише речи употребили у области *животиње* $12,91 \pm 5,48$, а најмање у области *занимања* $4,78 \pm 2,76$, а ученици мушког пола су у просеку највише речи употребили у области *храна и пиће* $11,63 \pm 4,13$, а најмање у области *занимања* $4,47 \pm 3,24$.

Поредећи резултате ученика у односу на пол, у свих осам лексичких области, није уочена статистички значајна разлика.

Лексичка спремност глувих и наглувих ученика у односу на слушни статус

У овом делу рада биће приказана укупна просечна постигнућа глувих и наглувих ученика у односу на слушни статус на Тесту лексичке спремности и просечна постигнућа ученика у односу на слушни статус, за сваку анализирану лексичку област.

Табела 8 - Постигнућа глувих и наглувих ученика на Тесту лексичке спремности у зависности од степена оштећења слуха

Оштећење слуха	АС	СД	Бр.	F	dF	p
I група	65,67	15,60	12			
II група	74,50	17,75	16	0,99	3,60	0,404
III група	63,35	22,16	26			
IV група	65,80	26,43	10			

Посматрајући табелу уочавамо да су у просеку највећи број речи употребили ученици II групе $74,50 \pm 17,75$, а најмањи број речи ученици III групе $63,35 \pm 22,16$.

Поредећи резултате између ученика у зависности од степена оштећења слуха, није уочена статистички значајна разлика.

Табела 9 - Постигнућа ученика на појединачним областима Теста лексичке спремности у зависности од степена оштећења слуха

Лексичке области	I група		II група		III група		IV група		F	dF	p
	АС	СД	АС	СД	АС	СД	АС	СД			
животиње	10,42	3,06	13,50	3,63	12,96	5,83	10,50	5,30	1,56	3, 60	0,209
природа	6,25	2,26	8,31	3,28	6,54	4,05	7,40	4,50	1,02	3, 60	0,392
занимања	5,08	2,78	5,25	2,72	4,04	3,16	4,60	3,34	0,65	3, 60	0,586
превозна средства	6,25	1,60	6,19	1,60	5,54	1,39	5,60	1,90	0,93	3, 60	0,430
храна и пиће	11,08	3,87	13,19	4,43	11,42	4,07	13,50	8,32	0,84	3, 60	0,478
одећа и обућа	8,92	2,91	9,31	3,26	7,19	4,20	8,20	3,58	1,3	3, 60	0,284
делови тела	11,81	1,68	11,75	3,34	10,08	3,29	10,70	3,86	1,05	3, 60	0,377
град	7,31	3,20	7,00	4,47	5,58	3,26	5,30	2,87	0,69	3, 60	0,561

Ученици I групе су просечно највећи број речи употребили у области *делови тела* $11,81 \pm 1,68$, а најмањи у области *занимања* $5,08 \pm 2,78$. Ученици II групе су просечно највећи број речи употребили у области *животиње* $13,50 \pm 3,63$, а најмањи у области *занимања* $5,25 \pm 2,72$. Ученици III групе су просечно највећи број речи употребили у области *животиње* $12,96 \pm 5,83$, а најмањи у области *занимања* $4,04 \pm 3,16$. Ученици IV групе су просечно највише речи употребили у области *храна и пиће* $13,50 \pm 8,32$, а најмање у области *занимања* $4,60 \pm 3,34$.

Поређећи резултате између ученика, у зависности од степена оштећења слуха, у свих осам лексичких области није уочена статистички значајна разлика.

Лексичка спремност глувих и наглувих ученика и успех из матерњег језика

У овом делу рада биће приказана укупна просечна постигнућа глувих и наглувих ученика на Тесту лексичке спремности у зависности од успеха из матерњег језика и просечна постигнућа ученика за сваку анализирану лексичку област.

Табела 10 - Постигнућа глувих и наглувих ученика на Тесту лексичке спремности у зависности од успеха из матерњег језика

Успех из матерњег језика	АС	СД	Бр.	F	dF	p
добар (3)	55,44	17,47	16			
врлодобар (4)	62,44	22,94	16	6,62	2, 61	0,002
одличан (5)	74,97	18,20	32			

Посматрајући табелу уочавамо да су просечно највише речи употребили ученици са одличним успехом $74,97 \pm 18,20$, а најмање ученици са добрим успехом $55,44 \pm 17,47$.

Анализирајући постигнућа ученика, у односу на успех из матерњег језика, утврђено је да постоји статистички значајна разлика међу групама.

Табела 11 - Резултати *post-hoc* анализе – оцена из матерњег језика

Матерњи језик (I)	Матерњи језик (J)	Разлика (I-J)	Стандардна грешка	p
добар (3)	врлодобар (4)	-6,63	6,78	0,594
	одличан (5)	-20,13*	5,87	0,003
врлодобар (4)	добар (3)	6,63	6,78	0,594
	одличан (5)	-13,50	5,87	0,064
одличан (5)	добар (3)	20,13*	5,87	0,003
	врлодобар (4)	13,50	5,87	0,064

Резултати *post-hoc* анализе показују да се укупна разлика међу групама може приписати статистички значајним разликама у учинку између ученика са добрим и одличним успехом. Ученици са одличним успехом постигли су боље резултате у односу на ученике са добрим успехом.

Табела 12 - Постигнућа ученика на појединачни областима Теста лексичке спремности у зависности од успеха из матерњег језика

Лексичке области	Добар		Врлодобар		Одличан		F	dF	p
	АС	СД	АС	СД	АС	СД			
животиње	10,44	4,59	12,81	6,43	12,84	4,04	1,46	2, 61	0,241
природа	5,19	2,40	6,00	4,38	8,53	3,28	6,17	2, 61	0,004
занимања	3,38	2,68	3,94	3,11	5,59	2,83	3,82	2, 61	0,027
превозна средства	5,50	1,63	5,63	1,86	6,13	1,36	1,06	2, 61	0,353
храна и пиће	10,81	3,56	11,44	4,65	13,13	5,62	1,37	2, 61	0,261
одећа и обућа	6,31	4,01	7,25	3,64	9,63	3,02	5,75	2, 61	0,005
делови тела	8,69	2,27	10,06	3,30	11,81	3,02	6,42	2, 61	0,003
град	5,13	4,29	5,31	3,42	7,31	3,02	5,46	2, 61	0,007

Добијени резултати говоре да су добри ученици просечно највише речи употребили у области *храна и пиће* $10,81 \pm 3,56$, а најмање у области *занимања* $3,38 \pm 2,68$. Врлодобри ученици су просечно највише речи употребили у области *животиње* $12,81 \pm 6,43$, а најмање у области *занимања* $3,94 \pm 3,11$. Одлични ученици су просечно највише речи употребили у области *храна и пиће* $13,13 \pm 5,62$, а најмање у области *занимања* $5,59 \pm 2,83$.

Анализирајући постигнућа ученика у односу на успех из матерњег језика у свих осам лексичких области, утврђено је да постоји статистички значајна разлика у областима: *природа*, *занимања*, *одећа и обућа*, *делови тела* и *град*.

Табела 13 - Резултати post-hoc анализе - област природа

Матерњи језик (I)	Матерњи језик (J)	Разлика (I-J)	Стандардна грешка	p
добар (3)	врлодобар (4)	-0,813	1,20	0,779
	одличан (5)	-3,34*	1,04	0,006
врлодобар (4)	добар (3)	0,81	1,20	0,779
	одличан (5)	-2,53*	1,04	0,047
одличан (5)	добар (3)	3,34*	1,04	0,006
	врлодобар (4)	2,53*	1,04	0,047

У области *природа* уочено је постојање статистички значајне разлике између ученика са добрим и одличним успехом и ученика са врлодобрим и одличним успехом, што показује да су ученици са одличним успехом постигли боље резултате у односу на ученике са врлодобрим и добрим успехом.

Табела 14 - Резултати *post-hoc* анализе - област занимања

Матерњи језик (I)	Матерњи језик (J)	Разлика (I-J)	Стандардна Грешка	р
добар (3)	врлодобар (4)	-0,56	1,01	0,844
	одличан (5)	-2,22*	0,88	0,037
врлодобар (4)	добар (3)	0,56	1,01	0,844
	одличан (5)	-1,66	0,88	0,151
одличан (5)	добар (3)	2,22*	0,88	0,037
	врлодобар (4)	1,66	0,88	0,151

У области *занимања* уочено је постојање статистички значајне разлике између ученика са добрим и одличним успехом из матерњег језика, што показује да су ученици са одличним успехом постигли боље резултате у односу на ученике са добрим успехом.

Табела 15 - Резултати *post-hoc* анализе - област одећа и обућа

Матерњи језик (I)	Матерњи језик (J)	Разлика (I-J)	Стандардна грешка	р
добар (3)	врлодобар (4)	-0,94	1,22	0,723
	одличан (5)	-3,31*	1,05	0,007
врлодобар (4)	добар (3)	0,94	1,22	0,723
	одличан (5)	-2,38	1,05	0,071
одличан (5)	добар (3)	3,31*	1,05	0,007
	врлодобар (4)	2,38	1,05	0,071

У области *одећа и обућа* уочено је постојање статистички значајне разлике између ученика са добрим и одличним успехом, што показује да су ученици са одличним успехом постигли боље резултате у односу на ученике са добрим успехом.

Табела 16 - Резултати post-hoc анализе - област делови тела

Матерњи језик (I)	Матерњи језик (J)	Разлика (I-J)	Стандардна грешка	p
добар (3)	врлодобар (4)	-1,38	1,03	0,385
	одличан (5)	-3,13*	0,89	0,003
врлодобар (4)	добар (3)	1,38	1,04	0,385
	одличан (5)	-1,75	0,89	0,133
одличан (5)	добар (3)	3,13*	0,89	0,003
	врлодобар (4)	1,75	0,89	0,133

У области *делови тела* уочено је постојање статистички значајне разлике између ученика са добрим и одличним успехом из матерњег језика, што показује да су ученици са одличним успехом постигли боље резултате у односу на ученике са добрим успехом.

Табела 17 - Резултати post-hoc анализе - област град

Матерњи језик (I)	Матерњи језик (J)	Разлика (I-J)	Стандардна грешка	p
добар (3)	врлодобар (4)	0,19	1,23	0,987
	одличан (5)	-2,78*	1,07	0,030
врлодобар (4)	добар (3)	-0,19	1,23	0,987
	одличан (5)	-2,97*	1,07	0,019
одличан (5)	добар (3)	2,78*	1,07	0,030
	врлодобар (4)	2,97*	1,07	0,019

У области *град* уочено је постојање статистички значајне разлике између ученика са добрим и одличним успехом и добрим и врлодобрим успехом, што показује да су ученици са одличним успехом постигли боље резултате у односу на ученике са врлодобрим и добрим успехом.

Лексичка спремност глувих и наглувих ученика у односу на место становања

У овом делу рада биће приказана укупна просечна постигнућа глувих и наглувих у односу на место становања на Тесту лексичке спремности и просечна постигнућа ученика за сваку анализирану лексичку област.

Табела 18 - Лексичка спремност глувих и наглувих ученика у односу на место становања

Место становања	АС	СД	Бр.	F	dF	p
град	69,92	22,66	39	1,36	1,62	0,247
село	62,32	16,89	25			

Ученици из градске средине су остварили просечан резултат $69,92 \pm 22,66$, а ученици из сеоске средине $62,32 \pm 16,89$, што показује да су ученици из града у просеку постигли виши ниво успешности од ученика из села.

Поредећи резултате између ученика у односу на место становања, није уочена статистички значајна разлика.

Табела 19 - Постигнућа ученика на појединачим областима Теста лексичке спремности у односу на место становања

Лексичке области	Град (39)		Село (25)		F	dF	p
	АС	СД	АС	СД			
животиње	12,87	5,36	11,24	3,98	1,71	1,62	0,196
природа	7,54	4,16	6,32	2,67	1,69	1,62	0,198
занимања	4,74	3,06	4,44	2,93	0,15	1,62	0,695
превозна средства	5,95	1,69	5,68	1,38	0,44	1,62	0,507
храна и пиће	12,85	5,47	11,00	3,93	2,14	1,62	0,149
одећа и обућа	8,62	4,18	7,56	2,74	1,25	1,62	0,268
делови тела	10,92	3,53	10,08	2,48	1,08	1,62	0,303
град	6,44	4,06	6,00	2,71	1,00	1,62	0,321

Ученици из града су просечно највише речи употребили у области *животиње* $12,87 \pm 5,36$, а најмање у области *занимања* $4,74 \pm 3,06$. И ученици из села су просечно највише речи употребили у области *животиње* $11,24 \pm 3,98$, а најмање у области *занимања* $4,44 \pm 2,93$.

Поредећи резултате ученика у односу на место становања, у свих осам лексичких области, није уочена статистички значајна разлика.

Лексичка спремност глувих и наглувих ученика у односу на степен образовања мајке

У овом делу рада биће приказана укупна просечна постигнућа глувих и наглувих ученика на Тесту лексичке спремности у односу на степен образовања мајке и просечна постигнућа ученика за сваку анализирану лексичку област.

Табела 20 - Постигнућа глувих и наглувих ученика на Тесту лексичке спремности у односу на степен образовања мајке

Степен образовања мајки	АС	СД	Бр.	F	dF	p
ОШ	57,35	17,39	20	7,54	1, 58	0,008
ССС	72,58	21,50	40			

Добијени подаци показују већу просечну успешност код ученика чије мајке имају средњу стручну спрему $72,58 \pm 21,50$, у односу на ученике чије мајке имају основну школу $57,35 \pm 17,39$.

Анализирајући постигнућа ученика у односу на степен образовања мајки, утврђено је постојање статистички значајне разлике.

Табела 21 - Постигнућа ученика на на појединачим областима Теста лексичке спремности у зависности од степена образовања мајке

Лексичке области	ОШ		ССС		F	dF	p
	АС	СД	АС	СД			
животиње	10,80	3,66	13,18	5,36	3,17	1, 58	0,080
природа	5,75	3,13	7,93	3,81	4,86	1, 58	0,031
занимања	3,30	2,52	5,40	3,03	7,14	1, 58	0,010
превозна средства	5,30	0,92	6,10	1,79	3,49	1, 58	0,067
храна и пиће	10,15	4,02	13,38	5,23	5,85	1, 58	0,019
одећа и обућа	6,50	3,22	8,98	3,83	6,15	1, 58	0,016
делови тела	9,70	3,10	11,00	3,26	2,19	1, 58	0,144
град	5,85	2,96	6,63	3,96	0,06	1, 58	0,810

Добијени резултати говоре да су ученици чије мајке имају основну школу просечно највише речи употребили у области *животиње* $10,80 \pm 3,66$, а најмање у области *занимања* $3,30 \pm 2,52$. Ученици чије мајке имају средњу стручну спрему су просечно највише речи применили у области *храна и пиће* $13,38 \pm 5,36$, а најмање у области *занимања* $5,40 \pm 3,03$.

Анализирајући постигнућа ученика у односу на степен образовања мајки у свих осам лексичких области, утврђено је да постоји статистички значајна разлика у областима: *природа*, *занимања*, *храна и пиће* и *одећа и обућа*, што указује да су ученици чије мајке имају средњу стручну спрему постигли боље резултате од ученика чије мајке имају основну школу.

Лексичка спремност глувих и наглувих ученика у односу на степен образовања очева

У овом делу рада биће приказана укупна просечна постигнућа глувих и наглувих ученика на Тесту лексичке спремности у односу на степен образовања очева и просечна постигнућа ученика за сваку анализирану лексичку област.

Табела 22 - Постигнућа ученика на Тесту лексичке спремности у зависности од степена образовања очева

Степен образовања очева	АС	СД	Бр.	F	dF	p
ОШ	58,50	18,51	16	3,94	1,57	0,052
ССС	70,67	21,76	43			

Добијени подаци показују просечно већи ниво успешност код ученика чији очеви имају средњу стручну спрему $70,67 \pm 21,76$, у односу на ученике чији очеви имају основну школу $58,50 \pm 18,51$.

Анализирајући постигнућа ученика, у односу на степен образовања очева, утврђено је да нема статистички значајне разлике.

Табела 23 - Постигнућа ученика на на појединачим областима Теста лексичке спремности у зависности од степена образовања очева

Лексичке области	ОШ		ССС		F	dF	p
	АС	СД	АС	СД			
животиње	11,06	3,64	12,95	5,33	1,71	1, 57	0,196
природа	5,69	3,42	7,49	3,76	2,81	1, 57	0,099
занимања	3,31	2,30	5,30	3,14	5,34	1, 57	0,024
превозна средства	5,25	1,00	6,05	1,72	3,04	1, 57	0,087
храна и пиће	10,38	3,81	12,74	5,43	2,56	1, 57	0,115
одећа и обућа	7,06	3,02	8,72	3,94	2,32	1, 57	0,133
делови тела	10,13	3,40	10,84	3,20	0,56	1, 57	0,458
град	5,63	3,14	6,58	3,87	0,45	1, 57	0,506

Добијени резултати говоре да су ученици чији очеви имају основну школу просечно највиши ниво постигнућа остварили у области *животиње* $11,06 \pm 3,64$, а најнижи у области *занимања* $3,31 \pm 2,30$ и ученици чији очеви имају средњу стручну спрему су просечно највиши ниво постигнућа остварили у области *животиње* $12,95 \pm 5,33$, а најнижи у области *занимања* $5,30 \pm 3,14$.

Анализирајући постигнућа ученика у односу на степен образовања очева, у свих осам области, утврђено је постојање статистички значајне разлике у области *занимања*. Овај податак показује да су ученици чији очеви имају средњу стручну спрему у области *занимања* постигли боље резултате од ученика чији очеви имају основну школу.

Лексичка спремност глувих и наглувих ученика у односу на присуство оштећења слуха у породици

У овом делу рада биће приказана укупна просечна постигнућа глувих и наглувих ученика на Тесту лексичке спремности у односу на присуство оштећења слуха у породици и просечна постигнућа ученика за сваку анализирану лексичку област.

Табела 24 - Постигнућа глувих и наглувих ученика на Тесту лексичке спремности у односу на присуство оштећења слуха у породици

Оштећење слуха у породици	АС	СД	БР.	F	dF	p
нема оштећења	62,89	20,54	38	3,72	1, 62	0,058
има оштећења	72,88	20,10	26			

Ученици код којих је у породици присутно оштећење слуха су у просеку остварили виши ниво успешности $72,88 \pm 20,10$, од ученика код којих у породици нема оштећења слуха $62,89 \pm 20,54$.

Поредећи резултате између ученика у односу на присуство оштећења слуха у породици, на Тесту лексичке спремност, није уочена статистички значајна разлика, али се уочава тенденција да би на већем узорку и у неком наредном истраживању ове разлике могли да очекујемо.

Табела 25 - Постигнућа ученика на појединачим областима Теста лексичке спремности у зависности од присуства оштећења слуха у породици

Лексичке области	Нема оштећења		Има оштећења		F	dF	p
	АС	СД	АС	СД			
животиње	10,71	4,22	14,46	5,04	10,4	1, 62	0,002
природа	6,66	3,31	7,65	4,16	1,14	1, 62	0,291
занимања	4,26	2,97	5,15	3,00	1,38	1, 62	0,245
превозна средства	5,82	1,56	5,88	1,61	0,03	1, 62	0,864
храна и пиће	11,74	5,51	12,69	4,12	0,57	1, 62	0,455
одећа и обућа	7,79	3,86	8,81	3,43	1,18	1, 62	0,283
делови тела	10,21	3,30	11,15	2,95	1,37	1, 62	0,246
град	5,71	3,10	7,08	4,10	3,1	1, 62	0,083

Добијени резултати говоре да су ученици код којих нема оштећења слуха у породици просечно највише речи употребили у области *храна и пиће* $11,74 \pm 5,51$, а најмање у области *занимања* $4,26 \pm 2,97$. Ученици код којих постоји оштећење слуха у породици су просечно највише речи употребили у области *животиње* $14,46 \pm 5,04$, а најмање у области *занимања* $5,15 \pm 3,00$.

Анализирајући постигнућа ученика у односу на присуство оштећења слуха у породици у свих осам лексичких области, утврђено је да постоји статистички значајна разлика у категорији

животиње. У наведеној области ученици у чијим породицама постоји оштећење слуха су постигли боље резултате од ученика у чијим породицама нема оштећења.

Лексичка спремност глувих и наглувих ученика и ученика који чују

У овом делу рада биће приказана и упоређена укупна просечна постигнућа глувих и наглувих ученика и ученика који чују на Тесту лексичке спремности и просечна постигнућа глувих и наглувих ученика и ученика који чују за сваку анализирану лексичку област.

Табела 26 - Постигнућа глувих и наглувих ученика и ученика који чују на Тесту лексичке спремности

Категорија	мин. бр. речи	макс.бр.речи	АС	СД	Бр.
глуви и наглуви ученици	21	115	66,95	20,79	64
ученици који чују	36	302	134,51	52,69	63

Резултати указују да су глуви и наглуви ученици у просеку користили мање појмова ($66,95 \pm 20,79$) у односу на ученике који чују ($134,50 \pm 52,69$). *t* тестом је уочена високо статистички значајна разлика између постигнућа глувих и наглувих ученика и ученика који чују ($t=-9,48$, df 80, $p<0,000$).

Табела 27 - Постигнућа глувих и наглувих ученика и ученика који чују на појединачим областима Теста лексичке спремности

Лексичке области	Група	АС	СД	T	dF	p
животиње	глуви и наглуви ученици	12,23	4,90	-9,23	84, 38	,000
	ученици који чују	26,49	11,26			
природа	глуви и наглуви ученици	7,06	3,68	-5,26	82, 33	,000
	ученици који чују	13,43	8,89			
занимања	глуви и наглуви ученици	4,63	2,99	-9,56	75, 33	,000
	ученици који чују	16,03	9,00			
превозна средства	глуви и наглуви ученици	5,84	1,57	-10,48	92, 44	,000
	ученици који чују	10,35	3,04			
храна и пиће	глуви и наглуви ученици	12,13	4,97	-5,55	84, 54	,000
	ученици који чују	20,81	11,39			
одећа и обућа	глуви и наглуви ученици	8,20	3,70	-6,68	99, 92	,000
	ученици који чују	14,33	6,29			
делови тела	глуви и наглуви ученици	10,59	3,17	-4,56	80, 20	,000
	ученици који чују	15,60	8,13			
град	глуви и наглуви ученици	6,27	3,57	2,3	123, 89	,023
	ученици који чују	17,46	10,12			

Глуви и наглуви ученици су просечно употребљавали мање речи од ученика који чују. Просечно највиши ниво успешности су постигли у познавању појмова у области *животиње* $12,23 \pm 4,90$, а најнижи ниво успешности у области *занимања* $4,63 \pm 2,99$. Високе вредности стандардних девијација указују на то да у обе испитиване групе постоје велике индивидуалне разлике између ученика (у броју примењених речи). У познавању појмова, у свих осам области, ученици који чују су показали боље резултате од глувих и наглувих ученика, што потврђују статистички значајне разлике између ове две групе ученика.

Квалитативна анализа одговора глувих и наглувих ученика у осам испитиваних категорија

Глуви и наглуви ученици су у области животиње употребили 783 речи, од тога 92 различите речи. Минимално су употребили 3, а максимално 28 речи. Најфреквентније речи су биле: пас, мачка, крава, змија, кокошка, овца, зец, свиња, лав, лисица, коза, вук....Високо лексички спремне речи у овој категорији су: пас, зец, крава, мачка, лав, свиња, лисица, овца, кокошка и коњ.

У области *природа* су употребили 452 речи, од тога 86 различитих речи. У овој категорији било је ученика који нису употребили ни једну реч (мин =0), а максимално је употребљено 19 речи. Најфреквентније речи су биле: дрво, трава, цвеће, сунце, цвет, лист, висабаба, море, планина, земља...Високо лексички спремне речи у овој области су: дрво, цвет, цвеће, земља, трава, висабаба, лала, сунце, дрвеће и купус.

У области *занимања* употребљено је 296 речи, од тога 58 различитих речи. И у овој категорији је било ученика који нису употребили ни једну реч, а максималан број употребљених речи је био 12. Најфреквентније речи су биле: фризер, наставница, доктор, пекар, зубар, кројач, кухар, продавачица, полицајац, столар....Високо лексички спремне речи у овој области су: фризер, наставница, пекар, доктор, графичар, кувар, молер, учитељица, дактилограф и фудбалер.

У области *превозна средства* су употребили 374 речи, од тога 21 различиту реч. Минималан број употребљених речи је 3, а максималан 10. Најфреквентније речи су биле: аутобус, ауто, авион, воз, бицикл, мотор, камион, брод, комби, трамвај...Високо лексички спремне речи у овој категорији су: ауто, аутобус, авион, камион, такси и трамвај.

У области *храна и пиће* употребили су 776 речи, од тога 122 различите речи. Минималан број употребљених речи је био 5, а максималан 34. Најфреквентније речи су биле: сок, вода, млеко, кока кола, кромпир, супа, јабука, пица, колач....Високо лексички спремне речи у овој области су: месо, пица, хлеб, сок, супа, јабука, јаја, кока кола, кромпир и пита.

У области *одећа и обућа* употребили су 525 речи, од тога 42 различите речи. У овој категорији је било ученика који нису употребили ни једну реч, а максималан број употребљених речи је 16. Најфреквентније речи су биле: мајица, патике, јакна, панталоне, ципеле, чизме, папуче, чарапе, џемпер, капа....Високо лексички спремне речи у овој области су: мајица, панталоне, јакна, хаљина, патике, ципеле, чарапе, дукс, џемпер и капа.

У области *делови тела* употребили су 678 речи, од тога 58 различитих речи. Минималан број употребљених речи је био 3, а максималан 17. Најфреквентније речи су биле: нога, рука,

нос, уста, уво, глава, око, стомак, врат, очи...Високо лексички спремне речи у овој области су: око, глава, рука, очи, нос, коса, уво, уши, мозак и нога.

У области *град* употребили су 401 реч, од тога 101 различиту реч. У овој категорији је било ученика који нису употребили ниједну реч, а максималан број употребљених речи је био 20. Најфреквентније речи су биле: школа, продавница, болница, улица, кућа, биоскоп, кафић, пекара...Високо лексички спремне речи у овој области су: продавница, улица, болница, школа, зграда, кафић, кућа, хотел, игралиште и биоскоп.

7.2. Постигнућа семантичке развијености глувих и наглувих ученика

У Табели 28 приказани су дескриптивни показатељи постигнућа глувих и наглувих ученика на Семантичком тесту за сваку анализирану категорију речи (антоними, хомоними, синоними и метоними).

Табела 28 - Постигнућа глувих и наглувих ученика на Семантичком тесту

Категорије	мин. бр. речи	макс. бр. речи	АС	СД
антоними	0	9	5,70	1,70
хомоними	0	17	6,45	3,59
синоними	0	9	4,32	2,03
метоними	0	8	5,35	2,10

Добијени резултати показују да су ученици у просеку највиши ниво постигнућа остварили у категорији *хомонима*, где је минимум освојених поена 0, а максималан 17, а најнижи у категорији *синонима*, где је минималан број освојених поена 0, а максималан 9 (од могућих 10). у просеку су ученици употребили: *антониме* $5,70 \pm 1,70$, *хомониме* $6,45 \pm 3,59$, *синониме* $4,32 \pm 2,03$ и *метониме* $5,35 \pm 2,10$.

Табела 29 – Поређење постигнућа глувих и наглувих ученика на Семантичком тесту (t-тест)

Однос између категорија	t	dF	p
антоними – хомоними	-1,987	63	0,050
антоними - синоними	7,286	62	0,000
антоними - метоними	1,470	63	0,147
хомоними – синоними	5,741	62	0,000
хомоними – метоними	3,065	63	0,003
синоними - метоними	-4,557	62	0,000

Према t-тесту за зависне узорке уочавамо постојање статистички значајне разлике између свих категорија речи, осим између пара антоними-метоними.

Табела 30 – Постигнућа глувих и наглувих ученика у категорији антонима

	I живот	II здра- вље	III срећа	IV улаз	V дан	VI јутро	VII младо ст	VIII муш- карац	IX сетва	X љубав
АС	0,61	0,63	0,46	0,80	0,83	0,70	0,57	0,62	0,00	0,48
СД	0,31	0,26	0,29	0,38	0,38	0,39	0,29	0,29	0,00	0,26

Највећи број антонима су ученици користили за реч **дан** $0,83 \pm 0,38$, а најмањи број за реч **сетва** $0,00 \pm 0,00$.

Табела 31 - Постигнућа глувих и наглувих ученика у категорији хомонима

	I суд	II сто	III кош	IV пол	V време	VI брана	VII политика	VIII борба	IX нада	X земља
АС	0,38	1,30	0,53	0,17	1,16	0,16	0,27	0,67	0,73	1,11
СД	0,49	0,56	0,50	0,46	0,60	0,41	0,51	0,47	0,60	0,59

Највећи број хомонима су ученици користили за реч **сто** $1,30 \pm 0,56$, а најмањи број за реч **пол** $0,17 \pm 0,46$.

Табела 32 - Постигнућа глувих и наглувих ученика у категорији синонима

	I врт	II соба	III дом	IV мета	V сат	VI ђак	VII истраживач	VIII пут	IX дивота	X снага
АС	0,71	0,26	0,82	0,01	0,21	0,67	0,03	0,81	0,50	0,33
СД	0,45	0,44	0,38	0,06	0,41	0,44	0,18	0,38	0,41	0,29

Највећи број синонима су ученици користили за реч **дом** $0,82 \pm 0,38$, а најмањи за реч **мета** $0,01 \pm 0,06$.

Табела 33 - Постигнућа глувих и наглувих ученика у категорији метонима

	I пуж	II злато	III змија	IV срна	V цвет	VI кап	VII вашар	VIII лисица	IX стена	X зец
АС	0,85	0,27	0,83	0,53	0,70	0,00	0,13	0,60	0,64	0,80
СД	0,34	0,32	0,34	0,43	0,41	0,00	0,33	0,48	0,47	0,39

Највећи број метонима су ученици користили за реч **пуж** $0,85 \pm 0,34$, а најмањи број за реч **кап** $0,00 \pm 0,00$.

Узрасне разлике глувих и наглувих ученика на Семантичком тесту

У овом делу приказана су укупна просечна постигнућа глувих и наглувих ученика различитог узраста на Семантичком тесту за сваку категорију (антоними, хомоними, синоними и метоними).

Табела 34 - Постигнућа глувих и наглувих ученика различитог узраста на Семантичком тесту у категорији антонима

Узраст	АС	СД	Бр.	F	dF	p
10-12 година	5,42	1,84	19	0,50	2, 61	0,607
13-14 година	5,62	1,57	21			
15 + година	5,94	1,72	24			

Посматрајући табелу уочавамо да су у категорији **антонима** просечно највиши ниво успешности постигли ученици узраста 15 + ($5,94 \pm 1,72$), а најнижи ученици узраста 10-12 година ($5,42 \pm 1,84$).

Поредећи резултате између ученика различитог узраста у категорији *антонима*, путем Једносмерне анализе варијансе утврђено је да нема статистички значајних разлика.

Табела 35 - Постигнућа глувих и наглувих ученика различитог узраста на Семантичком тесту у категорији хомонима

Узраст	АС	СД	Бр.	F	dF	p
10-12 година	4,79	2,51	19	3,23	2, 61	0,046
13-14 година	7,29	4,21	21			
15 + година	7,13	3,42	24			

Посматрајући табелу уочавамо да су у категорији *хомонима* просечно највиши ниво успешности постигли ученици узраста 13-14 година ($7,29 \pm 4,21$), а најнижи ученици узраста 10-12 година ($4,79 \pm 2,51$).

Поредећи резултате између ученика различитог узраста у категорији *хомонима*, путем Једносмерне анализе варијансе утврђено је да постоји статистички значајна разлика.

Табела 36 - Резултати *post-hoc* анализе у односу на узраст глувих и наглувих ученика

Узраст (I)	Узраст (J)	Разлика (I-J)	Стандардна грешка	p
10-12	13-14	-2,45	1,10	0,068
	15+	-2,33	1,07	0,081
13-14	11-12	2,49	1,10	0,068
	15 +	0,16	1,04	0,987
15 +	10-12	2,33	1,07	0,081
	13-14	-0,16	1,04	0,987

Анализирајући добијене резултате код ученика различитог узраста у категорији *хомонима* уочено је постојање статистички значајне разлике. Статистичка значајност није јасно испољена између ученика различитог узраста, али се назире тенденција код ученика 10-12 година и ученика узраста 13-14 $p = 0,068$.

Табела 37 - Постигнућа глувих и наглувих ученика различитог узраста на Семантичком тесту у категорији синонима

Узраст	АС	СД	Бр.	F	dF	p
10-12 година	3,89	1,99	19			
13-14 година	4,33	2,24	21	0,64	2,60	0,531
15 + година	4,61	1,89	23			

Посматрајући табелу уочавамо да су у категорији *синонима* просечно највиши ниво успешности постигли ученици узраста 15 и више година ($4,61 \pm 1,89$), а најнижи ученици узраста 10-12 година ($3,89 \pm 1,99$).

Поредећи резултате између ученика различитог узраста у категорији *синонима*, путем Једносмерне анализе варијансе, утврђено је да нема статистички значајних разлика.

Табела 38 - Постигнућа глувих и наглувих ученика различитог узраста на Семантичком тесту у категорији метонима

Узраст	АС	СД	Бр.	F	dF	p
10-12 година	4,55	2,40	19			
13-14 година	5,31	2,20	21	2,67	2,61	0,077
15 + година	6,00	1,54	24			

У категорији *метонима* просечно највиши ниво успешности постигли су ученици узраста 15+ година ($6,00 \pm 1,54$), а најнижи ученици узраста 10-12 година ($4,55 \pm 2,40$).

Поредећи резултате између ученика различитог узраста у категорији *метонима*, утврђено је да нема статистички значајних разлика.

Посматрајући постигнућа глувих и наглувих ученика у односу на узраст, у све четири наведене категорије, уочавамо да су просечно највиши ниво успешности остварили ученици узраста 15 и више година, а најнижи ученици узраста 10-12 година.

Полне разлике глувих и наглувих ученика на Семантичком тесту

У овом делу рада биће приказана просечна постигнућа глувих и наглувих ученика различитог пола на Семантичком тесту за сваку анализирану категорију (антоними, хомоними, синоними и метоними).

Табела 39 - Постигнућа глувих и наглувих ученика различитог пола на Семантичком тесту у категорији антонима

Категорије	Пол	АС	СД	F	dF	p
Антоними	женски пол	5,39	1,36	1,89	1,62	0,175
	мушки пол	5,97	1,95			

У категорији *антонима* ученици мушког пола су просечно остварили виши ниво успешности ($5,97 \pm 1,95$) од ученика женског пола ($5,39 \pm 1,36$), али нема статистички значајне разлике.

Табела 40 - Постигнућа глувих и наглувих ученика различитог пола на Семантичком тесту у категорији хомонима

Категорије	Пол	АС	СД	F	dF	p
Хомоними	женски пол	5,94	3,25	1,49	1,62	0,226
	мушки пол	7,03	3,88			

У категорији *хомонима* ученици мушког пола су остварили просечно виши ниво успешности ($7,03 \pm 3,88$) од ученика женског пола ($5,94 \pm 3,25$), али статистички значајне разлике нису утврђене.

Табела 41 - Постигнућа глувих и наглувих ученика различитог пола на Семантичком тесту у категорији синонима

Категорије	Пол	АС	СД	F	dF	p
Синоними	женски пол	3,66	2,08	7,22	1,61	0,009
	мушки пол	4,97	1,77			

У категорији *синонима* ученици мушког пола су имали просечно виши ниво успешности ($4,97 \pm 1,77$) од ученика женског пола ($3,66 \pm 2,08$). Поредећи резултате између ученика различитог пола уочена је статистички значајна разлика у категорији *синонима*.

Табела 42 - Постигнућа глувих и наглувих ученика различитог пола на Семантичком тесту у категорији метонима

Категорије	Пол	АС	СД	F	dF	p
Метоними	женски пол	5,05	2,28	1,29	1,62	0,259
	мушки пол	5,64	1,89			

У категорији *метонима* ученици мушког пола су постигли просечно виши ниво успешности ($5,64 \pm 1,89$) од ученика женског пола ($5,05 \pm 2,28$), али статистички значајне разлике нису утврђене.

Посматрајући постигнућа ученика у односу на пол, на све четири анализирани категорије, уочавамо да су ученици мушког и женског пола постигли просечно највиши ниво успешности у категорији *хомонима* (ученици мушког пола $7,03 \pm 3,88$, а ученици женског пола $5,94 \pm 3,25$), а најнижи у категорији *синонима* (ученици мушког пола $4,97 \pm 1,77$, а ученици женског пола $3,66 \pm 2,08$).

Разлике у постигнућима глувих и наглувих ученика на Семантичком тесту у односу на слушни статус ученика

У овом делу рада биће приказана просечна постигнућа глувих и наглувих ученика у односу на слушни статус, на Семантичком тесту за сваку анализирану категорију (антоними, хомоними, синоними и метоними).

Табела 43 - Постигнућа глувих и наглувих ученика на Семантичком тесту у зависности од степена оштећења слуха у категорији антонима

Категорија	Оштећење слуха	АС	СД	Бр.	F	dF	p
Антоними	I група	6,21	2,25	12	0,60	3,60	0,617
	II група	5,78	1,40	16			
	III група	5,46	1,39	26			
	IV група	5,45	2,17	10			

У категорији *антонима* просечно највиши ниво успешности постигли су ученици I групе ($6,21 \pm 2,25$), а најнижи ученици IV групе ($5,45, \pm 2,17$).

Поредећи резултате ученика у зависности од степена оштећења слуха у категорији *антонима*, путем Једносмерне анализе варијансе утврђено је да нема статистички значајних разлика.

Табела 44 - Постигнућа глувих и наглувих ученика на Семантичком тесту у зависности од степена оштећења слуха у категорији хомонима

Категорија	Оштећење слуха	АС	СД	Бр.	F	dF	p
Хомоними	I група	7,33	4,50	12	1,12	3, 60	0,350
	II група	6,88	3,76	16			
	III група	6,54	3,42	26			
	IV група	4,70	2,21	10			

Посматрајући табелу уочавамо да су у категорији *хомонима* просечно највиши ниво успешности остварили ученици I групе ($7,33 \pm 4,50$), а најнижи ученици IV групе ($4,70, \pm 2,21$).

Поредећи резултате ученика у зависности од степена оштећења слуха у категорији *хомонима*, путем Једносмерне анализе варијансе (АНОВА) утврђено је да нема статистички значајних разлика.

Табела 45 - Постигнућа глувих и наглувих ученика на Семантичком тесту у зависности од степена оштећења слуха у категорији синонима

Категорија	Оштећење слуха	АС	СД	Бр.	F	dF	p
Синоними	I група	4,21	2,62	12	0,10	3, 59	0,958
	II група	4,47	2,29	16			
	III група	4,17	1,70	26			
	IV група	4,50	1,93	10			

У категорији *синонима* просечно највиши ниво успешности остварили IV групе ($4,50 \pm 1,93$), а најнижи ученици III групе ($4,17 \pm 1,70$).

Поредећи резултате ученика у зависности од степена оштећења слуха у категорији *синонима*, путем Једносмерне анализе варијансе утврђено је да нема статистички значајних разлика.

Табела 46 - Постигнућа глувих и наглувих ученика на Семантичком тесту у зависности од степена оштећења слуха у категорији метонима

Категорија	Оштећење слуха	АС	СД	Бр.	F	dF	p
Метоними	I група	5,25	1,90	12	0,12	3,60	0,946
	II група	5,63	1,77	16			
	III група	5,23	2,35	26			
	IV група	5,30	2,41	10			

У категорији *метонима* просечно највиши ниво успешности остварили су ученици II групе ($5,63 \pm 1,77$), а најнижи ученици III групе ($5,23 \pm 2,35$).

Поредећи резултате ученика у зависности од степена оштећења слуха у категорији *метонима*, путем Једносмерне анализе варијансе утврђено је да нема статистички значајних разлика.

Посматрајући резултате ученика у односу на степен оштећења слуха, у све четири категорије речи, уочавамо да су ученици I групе, II и III групе, просечно највиши ниво постигнућа остварили у категорији *хомонима*, а најнижи у категорији *синонима*. Ученици IV групе су највиши ниво постигнућа остварили у категорији *антонима*, а најнижи у категорији *синонима*.

Разлике у постигнућима глувих и наглувих ученика на Семантичком тесту у односу на успех из матерњег језика

У овом делу рада биће приказана просечна постигнућа глувих и наглувих ученика у односу на успех из матерњег језика на Семантичком тесту за сваку анализирану категорију речи.

Табела 47 - Постигнућа глувих и наглувих ученика ученика на Семантичком тесту у зависности од успеха из матерњег језика за различите категорије речи

Категорије	Оцена из матерњег језика	АС	СД	Бр.	F	dF	p
Антоними	добар (3)	5,13	1,15	16	2,37	2, 61	0,102
	врлодобар (4)	5,34	2,11	16			
	одличан (5)	6,13	1,62	32			
Хомоними	добар (3)	5,38	4,03	16	1,06	2, 61	0,353
	врлодобар (4)	7,06	4,23	16			
	одличан (5)	6,75	2,97	32			
Синоними	добар (3)	3,44	2,02	16	2,16	2, 60	0,124
	врлодобар (4)	4,38	2,19	16			
	одличан (5)	4,71	1,87	32			
Метоними	добар (3)	4,75	2,66	16	1,33	2, 61	0,271
	врлодобар (4)	5,13	2,13	16			
	одличан (5)	5,75	1,72	32			

Посматрајући табелу уочавамо да су у категорији *антонима* просечно највиши ниво успешности остварили одлични ученици ($6,13 \pm 1,62$), а најнижи добри ученици ($5,13 \pm 1,15$). У категорији *хомонима* просечно највиши ниво успешности остварили врлодобри ученици ($7,06 \pm 4,23$), а најнижи добри ученици ($5,38 \pm 4,03$). У категорији *синонима* просечно највиши ниво успешности остварили одлични ученици ($4,71 \pm 1,87$), а најнижи добри ученици ($3,44 \pm 2,02$), док су у категорији *метонима* просечно највиши ниво успешности остварили одлични ученици ($5,75 \pm 1,72$), а најнижи добри ученици ($4,75 \pm 2,66$).

Посматрајући постигнућа у односу на оцену из матерњег језика уочавамо да су добри ученици просечно највиши ниво постигнућа остварили у категорији *хомонима* $5,38 \pm 4,03$, а најнижи у категорији *синонима* $3,44 \pm 2,02$. Врлодобри ученици су просечно највиши ниво постигнућа постигли у категорији *хомонима* $7,06 \pm 4,23$, а најнижи у категорији *синонима* $4,38 \pm 2,19$, а ученици са одличним успехом просечно највиши ниво постигнућа постигли у категорији *антонима* $6,13 \pm 1,62$, а најнижи у категорији *синонима* $4,71 \pm 1,87$. Уочавамо да су у све

четири категорије речи просечно највиши ниво постигнућа постигли одлични ученици, затим врлодобри, а најнижи ученици са добрим успехом из матерњег језика.

Поредећи резултате између ученика у зависности од успеха из матерњег језика није уочена статистички значајна разлика.

Разлике у постигнућима глувих и наглувих ученика на Семантичком тесту у односу на место становања

У овом делу рада биће приказана просечна постигнућа глувих и наглувих ученика у односу на место становања на Семантичком тесту за сваку анализирану категорију речи.

Табела 48 - Постигнућа глувих и наглувих ученика у односу на место становања на Семантичком тесту за различите категорије речи

Категорија	Средина	АС	СД	Бр.	F	dF	p
Антоними	село	4,20	1,73	39	0,20	1, 62	0,655
	град	4,37	1,69	25			
Хомоними	село	5,08	2,60	39	2,79	1, 62	0,100
	град	5,52	4,03	25			
Синоними	село	4,20	2,01	39	0,10	1, 61	0,750
	град	4,37	2,07	25			
Метоними	село	5,08	2,36	39	0,65	1, 62	0,423
	град	5,52	1,93	25			

И ученици из града и ученици из села су просечно највиши ниво успешности остварили у категорији *хомонима* (из града $5,52 \pm 4,03$ из села $5,08 \pm 2,60$), а најнижи у категорији *синонима* (из града $4,37 \pm 2,07$, из села $4,20 \pm 2,01$).

У категорији *антонима* ученици из града просечно постигли виши ниво успешности ($4,37 \pm 1,69$) у односу на ученике из села ($4,20 \pm 1,73$). Иако су, у категорији *хомонима* ученици из градске средине просечно постигли виши ниво успешности ($5,52 \pm 4,03$) у односу на ученике из сеоских подручја ($5,08 \pm 2,60$). У категорији *синонима* ученици из града просечно постигли виши ниво успешности ($4,37 \pm 2,07$) у односу на ученике из села ($4,20 \pm 2,01$). У категорији *метонима* ученици из града просечно постигли виши ниво успешности ($5,52 \pm 1,93$) у односу

на ученике из села ($5,08 \pm 2,36$). Међутим између постигнућа ученика на различитим категоријама речи, у односу на место становања нису уочене статистички значајне разлике.

Разлике у постигнућима глувих и наглувих ученика на Семантичком тесту у односу на степен образовања мајки

У овом делу рада биће приказана просечна постигнућа глувих и наглувих ученика у односу на степен образовања мајки на Семантичком тесту за сваку анализирану категорију речи.

Табела 49 - Постигнућа глувих и наглувих ученика на Семантичком тесту у односу на степен образовања мајки за различите категорије речи

Категорије	Степен образовања мајки	АС	СД	Бр.	F	dF	p
Антоними	ОШ	4,74	1,94	20	8,86	1, 58	0,004
	ССС	6,06	1,42	40			
Хомоними	ОШ	4,65	2,91	20	8,09	1, 58	0,006
	ССС	7,30	3,62	40			
Синоними	ОШ	3,00	2,03	20	14,0	1, 57	0,000
	ССС	4,94	1,77	40			
Метоними	ОШ	4,50	2,30	20	4,88	1, 58	0,031
	ССС	5,75	1,94	40			

Ученици чије мајке имају завршену основну школу су највиши ниво успешности постигли у категорији *антонима* ($4,74 \pm 1,94$), а најнижи у категорији *синонима* ($3,00 \pm 2,03$), док су ученици чије мајке имају завршену средњу школу су највиши ниво успешности постигли у категорији *хомонима* ($7,30 \pm 3,62$), а најнижи у категорији *синонима* ($4,94 \pm 1,77$).

Посматрајући постигнућа у односу на степен образовања мајки, уочавамо да су ученици чије мајке имају средњу школу постигли виши ниво успешности у свим категоријама (*антоними* $4,74 \pm 1,94$, *хомоними* $7,30 \pm 3,62$, *синоними* $3,00 \pm 2,03$ и *метоними* $5,75 \pm 1,94$) у односу на ученике чије мајке имају основно образовање (*антоними* $4,74 \pm 1,94$, *хомоними* $4,65 \pm 2,61$, *синоними* $3,00 \pm 2,03$ и *метоними* $4,50 \pm 2,30$) и да су разлике статистички значајне у свим испитиваним категоријама.

Разлике у постигнућима глувих и наглувих ученика на Семантичком тесту у односу на степен образовања очева

У овом делу рада биће приказана просечна постигнућа глувих и наглувих ученика у односу на степен образовања очева на Семантичком тесту за сваку анализирану категорију речи (антоними, хомоними, синоними и метоними).

Табела 50 - Постигнућа глувих и наглувих ученика на Семантичком тесту у односу на степен образовања очева за различите категорије речи

Категорије	Степен образовања очева	АС	СД	Бр.	F	dF	p
Антоними	ОШ	4,81	2,09	16	5,91	1,57	0,018
	ССС	6,01	1,51	43			
Хомоними	ОШ	4,88	2,87	16	6,48	1,57	0,014
	ССС	7,44	3,63	43			
Синоними	ОШ	3,30	1,86	16	6,99	1,56	0,011
	ССС	4,80	1,91	43			
Метоними	ОШ	4,66	2,26	16	2,48	1,57	0,121
	ССС	5,63	1,00	43			

Сви ученици без обзира на ниво образовања очева су просечно су највиши ниво постигнућа остварили у категорији *хомонима* (ОШ $4,88 \pm 2,87$, ССС $7,44 \pm 3,63$), а најнижи у категорији *синонима* (ОШ $3,30 \pm 1,86$, ССС $4,80 \pm 1,91$). У све четири категорије просечно виши ниво постигнућа остварили ученици чији очеви имају средњу стручну спрему (*антоними* $6,01 \pm 1,51$ *хомоними* $7,44 \pm 3,63$, *синоними* $4,80 \pm 1,91$ и *метоними* $5,63 \pm 1,00$), у односу на ученике чији очеви имају основну школу.

У категорији *антонима* просечно виши ниво успешности остварили су ученици чији очеви имају завршену средњу школу ($6,01 \pm 1,51$), у односу на ученике чији очеви имају основну школу ($4,81 \pm 2,09$), а разлике су статистички значајне. У категорији *хомонима* просечно виши ниво успешности остварили су ученици чији очеви имају завршену средњу школу ($7,44 \pm 3,63$), у односу на ученике чији очеви имају основну школу ($4,88 \pm 2,87$), а разлике су статистички значајне. У категорији *синонима* просечно виши ниво успешности остварили су ученици чији очеви имају завршену средњу школу ($4,80 \pm 1,91$), у односу на ученике чији очеви имају основну школу ($3,30 \pm 1,86$), а разлике су статистички значајне. У категорији *метонима* просечно виши ниво постигнућа остварили су ученици чији очеви имају

завршену средњу школу ($5,63 \pm 1,00$), у односу на ученике чији очеви имају основну школу ($4,66 \pm 2,26$), али разлике нису биле статистички значајне.

Разлике у постигнућима глувих и наглувих ученика на Семантичком тесту у односу на присуство оштећења слуха у породици

У овом делу рада биће приказана просечна постигнућа глувих и наглувих ученика у односу на присуство оштећења слуха у породици на Семантичком тесту за сваку анализирану категорију (антоними, хомоними, синоними и метоними).

Табела 51 - Постигнућа глувих и наглувих ученика на Семантичком тесту у односу на присуство оштећења слуха у породици за различите категорије речи

Категорије	Оштећење слуха у породици	АС	СД	Бр.	F	dF	p
Антоними	нема оштећења	5,71	1,83	38	0,03	1,62	0,862
	има оштећења	5,63	1,51	26			
Хомоними	нема оштећења	5,84	3,48	38	3,09	1,62	0,084
	има оштећења	7,42	3,62	26			
Синоними	нема оштећења	4,31	2,17	38	0,00	1,61	0,966
	има оштећења	4,29	1,86	26			
Метоними	нема оштећења	5,20	2,06	38	0,07	1,62	0,788
	има оштећења	5,56	2,18	26			

Сви испитивани ученици су просечно највиши ниво постигнућа остварили у категорији *хомонима* ($5,84 \pm 3,48$ и $7,42 \pm 3,62$), а најнижи у категорији *синонима* ($4,31 \pm 2,17$ и $4,29 \pm 1,86$). Ученици обе групе су просечно најуспешнији у категорији *хомонима*, а најмање успешни у категорији *синонима*.

У категорији *антонима*, сви ученици постигли су приближно сличне резултате, без обзира на присуство оштећења слуха у породици, док су у категорији *хомонима* ученици у чијим породицама има оштећења слуха просечно постигли виши ниво постигнућа ($7,42 \pm 3,62$) од ученика у чијим породицама нема оштећења ($5,84 \pm 3,48$), мада се статистичка значајност не уочава. У категорији *синонима*, сви ученици су просечно постигли врло сличне резултате, док су у категорији *метонима* ученици у чијим породицама има оштећења слуха постигли просечно виши ниво успешности ($5,56 \pm 2,18$) од ученика у чијим породицама нема оштећења ($5,20 \pm$

2,06). Поређећи резултате између глувих и наглувих ученика, у односу на присуство оштећења слуха у породици, није уочена статистички значајна разлика.

Разлике у постигнућима на Семантичком тесту између глувих и наглувих ученика и ученика који чују

Табела 52 - Постигнућа глувих и наглувих ученика и ученика који чују на Семантичком тесту

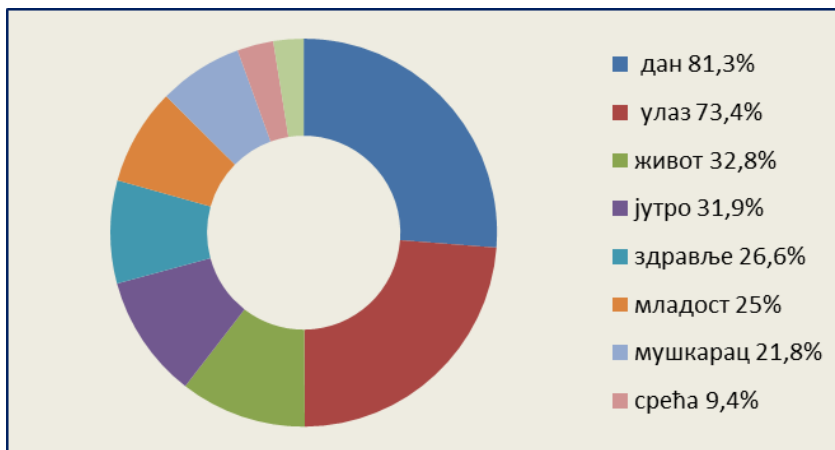
Категорије	Групе	АС	СД	Бр.	t	dF	p
Антоними	глуви и наглуви ученици	5,68	1,70	64	-10,7	124	0,000
	ученици који чују	8,73	1,48	63			
Хомоними	глуви и наглуви ученици	6,49	3,59	64	-4,97	124	0,000
	ученици који чују	9,95	4,21	63			
Синоними	глуви и наглуви ученици	4,30	2,03	64	-7,93	122	0,000
	ученици који чују	7,11	1,91	63			
Метоними	глуви и наглуви ученици	5,34	2,10	64	-2,38	124	0,019
	ученици који чују	6,20	2,00	63			

Резултати указују да су глуви и наглуви ученици просечно највиши ниво успешности остварили у категорији *хомонима* $6,49 \pm 3,59$, а најнижи у категорији *синонима* $4,30 \pm 2,03$, а ученици који чују просечно највиша постигнућа остварили у категорији *хомонима* $9,95 \pm 4,21$, а најнижа у категорији *метонима* $6,20 \pm 2,00$.

t -тестом је уочено да између глувих и наглувих ученика и ученика који чују, у све четири категорије речи, постоји статистички значајна разлика, што говори да су ученици који чују постигли боље резултате од глувих и наглувих ученика.

Квалитативна анализа појмова добијених у категорији антонима, хомонима, синонима и метонима

Графикон 1- Постигнућа глувих и наглувих ученика у категорији антонима



Квалитативном анализом антонима утврдили смо да су глуви и наглуви ученици најбоље резултате остварили при навођењу антонима речи дан (81,3%), затим улаз (73,4%), живот (32,8%), јутро (31,9%), здравље (26,6%), младост (25%), мушкарац (21,8%), љубав (9,4%) и срећа (7,8%). За реч сетва ученици нису дали одговор (0%).

Адекватан **антоним** за реч **живот** је **смрт**. 32,8 % глувих и наглувих ученика је дало тачан одговор. 7,8 % није одговорило. Чести одговори су били: мртав (21,9 %), мртва, мртво, умро (20 %), умрла.... Неадекватан одговор је био: не живот.

Адекватан **антоним** за реч **здравље** је **болест**. 26,6 % глувих и наглувих ученика је дало тачан одговор. Чести одговори су били: болестан (23,4%), болесна (21,9 %), боли, болница... Уочен је одређен број нетачно написаних речи услед, изостављања слова у речи (болица, боница, болесан), метатеза слова (боленса), додавања слова (болестна)...

Адекватан **антоним** за реч **срећа** је **несрећа**. Само 7,8% глувих и наглувих ученика је дало тачан одговор. Највећи број ученика је дало одговор тужан (32,8 %), затим тужна (15,6 %), тужно. Неадекватан и врло чест одговор је био плаче (9,4 %). Уочен је одређен број нетачно написаних речи услед, обезвучавања гласова (тука, плаце), непотребног одвајања негације у именици (не срећа)...

Адекватан **антоним** за реч **улаз** је **излаз**. 73,4 % глувих и наглувих ученика дало тачан одговор. 7,8 % није одговорило. Специфични одговори су били: идем, одо, излази, изађи, напоље...

Адекватан **антоним** за реч **дан** је **ноћ**. 81,3 % глувих и наглувих ученика дало тачан одговор. Специфични одговори су били: вече, увече, мрак, ноћ Нетачни одговори су: вечерас и јуче.

Адекватан **антоним** за реч **јутро** је **вече**. 31,9 % глувих и наглувих ученика дало је тачан одговор. Чести одговори су били: мрак, ноћ, увече, увечер... Нетачни одговори су били: добар дан, подне, поподне и вечерас.

Адекватан **антоним** за реч **младост** је **старост**. 25 % глувих и наглувих ученика дало је тачан одговор. Чести одговори су били: стар (28,1%), стара, старо и старији. Нетачан одговор је био мама.

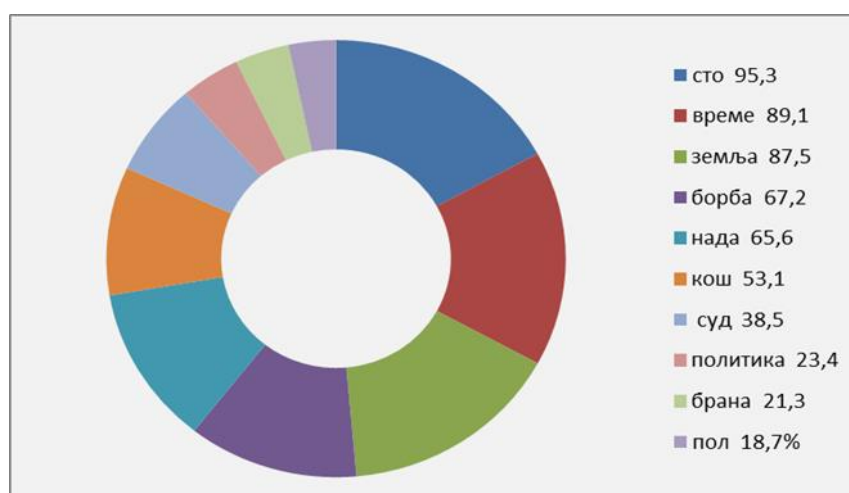
Адекватан **антоним** за реч **мушкарац** је **жена**. 21,8 % глувих и наглувих ученика дало је тачан одговор. Чести одговори су били: женска, женско, женски ... Специфични одговори су били: девојка, девојке, девојчица, девојчице...

Адекватан **антоним** за реч **сетва** је **жетва**. Ниједан глуви и наглуви ученик није написао никакав одговор. Ова реч је ученицима била непозната. У говору и писању се учи на старијим узрастима, а у знаковном језику нема сталан знак (односно, показује се различито од заједице до заједнице глувих и слично другим појмовим из области пољопривреде).

Адекватан **антоним** за реч **љубав** је **мржња**. Само 9,4 % глувих и наглувих ученика је дао тачан одговор. Најчешћи одговори су били: не волим, мрзимо, мрзи ...

Нетачни одговори су били: волим љубав, раскид, развод, раскинули, туга и поломљено. Уочен је одређен број нетачно написаних речи: мрзна, мрзла, неволи и неволим.

Графикон 2 - Постигнућа глувих и наглувих ученика у категорији хомонима



Квалитативном анализом хомонима утврдили смо да су глуви и наглуви ученици најбоља постигнућа остварили за реч сто (95,3%), затим реч време (89,1%) и земља (87,5%), борба (67,2%), нада (65,6 %), кош (53,1%), суд (38,5%), политика (23,4%), брана (21,3%), а најнижа за реч пол (18,7%).

Суд – адекватни одговори за реч суд су се односили на суд као посуду и суд као установу. Само 1,6 % деце је дало одговор суд (посуда) и 1,6 % деце суд (установа). Највећи број одговора (31,6%) је било судија, као особа која доноси пресуде (овај се одговор делом добијао и због графичке сличности две речи) . ми смо их сврстали у одговоре асоцијација. 62,8% ученика није дало одговор. Ниједан ученик није употребио оба адекватна објашњења. Неадекватни одговори су били затвор и звиждаљка.

Сто - адекватни одговори су се односили на сто као део намештаја и сто као број. 43,8% ученика је одговорило да је сто предмет, 14,1% да је сто број, а 34,3% је дало оба тачна одговора. Само 3 (4,7%) ученика нису дала никакав одговор. Неадекватни одговори су били стоји и судија.

Кош - Адекватни одговори на реч кош су се односили на кош у кошарци и на кош као канту за смеће. 53,2% је реч везало за кошарку. Велики број ученика (30, 46,9%) није дао никакав одговор.

Пол - Адекватни одговори су се односили на пол као географску карактеристику и на пол као карактеристику рода. 10,10% ученика је дефинисало пол као мушки и женски, а 4,8 % је поменуло мушки, женски, северни и јужни. 81,3 % није дало одговор. Неадекватни одговори су били: пола и полиција.

Време - Ученици су на реч време најчешће давали одговор сат (48,4%). Аналитички одговори су били: сунчано, облачно, зима и лето. Неадекватни одговори су: сунце, киша и временске прилике.

Брана - 5 ученика (7,8%) је дало адекватан одговор и истакло да се ради о властитом имену. Нејчешћи неадекватни одговори су били: брани се и браним се. Само један (1,6%) ученик је навео да се ради о властитом имену и о брани као прегради на реци. 79,7% ученика није дало никакав одговор.

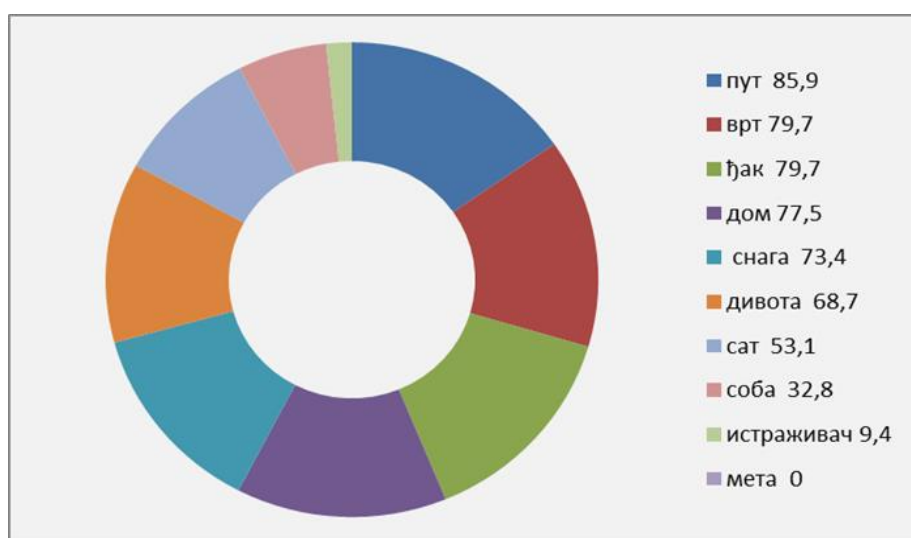
Политика - 76,6 % ученика није дало одговор на реч политика. 5 ученика (7,8%) је дало адекватан одговор - новине. Глуви и наглуви ученици су највише реч политика везали за реч власт (7 ученика 10,9%), а 2 (3,1%) ученика су одговорила новине и власт. Неадекватан одговор је био вести.

Борба - 32,8% ученика није дало одговор на ову реч. Адекватни одговори су били: битка и одговор је дало 32 ученика (50 %), затим туча 10 ученика (15,6%). Да Борба може бити и назив дневних новина рекао је само 1 ученик.

Нада - Најчешћи одговор је био да је Нада женско име. Овај одговор су дала 33 ученика (51,6%). 5 ученика је препознало 2 значења ове речи: Нада као име и нада као надање. Неколико одговора је било надам се и надати се. 22 ученика (34,4 %) нису дала одговор.

Земља - Адекватни одговори су били планета (14 ученика 21,9%), тло (26 ученика 40,6 %). 15 ученика је дало по 2 одговора планета и тло. 8 ученика (12,5%) није дало одговор.

Графикон 3 - Постигнућа глувих и наглувих ученика у категорији синонима



Квалитативном анализом синонима утврдили смо да су глуви и наглуви ученици најбоље резултате постигли за реч пут (85,9%), затим врт (79,7%), ђак (79,7%), дом (77,5%), снага (73,4%), дивота (68,7%), сат (53,1%), соба (32,8), а најслабије за реч истраживач (9,4%). За реч мета ученици нису дали одговор.

Врт - Најчешћи адекватни одговори су били башта (65,6%) и двориште (4,7%). Одређени број глувих и наглувих ученика је препознао врт као башту, али је одговор био нетачно написан (бачта, баста, пачта). 13 ученика (20,3%) није дало одговор за реч врт.

Соба - Ученици су за реч соба користили синоним просторија (25%). 1 ученик је написао реч простор. Неадекватни одговори су били хотел и спава. 43 ученика (67,2%) није дало никакав одговор.

Дом - Најчешћи адекватан одговор је био кућа (79,7%). Неадекватни одговори су били интернат, клуб. 12,5% ученика није дало никакав одговор.

Мета - Ниједан ученик није дао одговор за реч мета.

Сат - Адекватан одговор је био часовник и тај одговор је дало само 10 ученика (15,6%). С обзиром да су испитаници били и из крајева у којима се користи хрватски језик, у ком се и школски час зове сат, постојали су и одговори час, часови. 13 ученика је дало неадекватан одговор време (20,4%). Неадекватни одговори су били: брзо, минута, звоно и сатови.

Ђак - Као тачни одговори навођене су речи: ученик, ученица и ученици. Појављивали су се и одговори: школа, учим, учи и учитељица. 13 ученика (20,3%) није дало одговор.

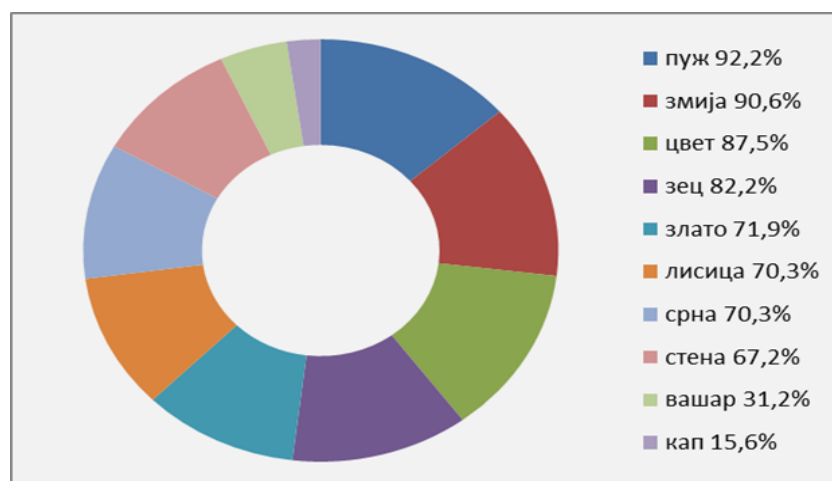
Истраживач - 90,6% ученика није дало никакав одговор. Неколико ученика је дало одговор проналазач. Неадекватни одговори су били испитивач и тражилац. Појављивао се и одговор који је карактеристичан за глуве и наглуве ученике - тражи. За тај појам постоје два знака у знаковном језику.

Пут - Адекватни одговори су били и најзаступљенији, а то су појмови улица (70,3%) и цеста (3,1%). Појављивали су се одговори улице, улици и уница. Неадекватни одговори су били улази и зебра. 14,1% ученика није дало одговор.

Дивота - 25 ученика (36 %) је дало адекватан одговор лепота. Чести одговори су били леп, лепа, лепо, дивна и дивно. Неадекватан одговор је био ружно. 31,3% ученика није дало одговор.

Снага - Најчешћи одговор је био јак (30,1%). Појављивали су се одговори јака, јако, јачина, храбар, мишићи, мушко, слаб и здрав. 26,6% ученика није дало одговор.

Графикон 4 - Постигнућа глувих и наглувих у категорији метонима



Квалитативном анализом метонима утврдили смо да су глуви и наглуви ученици постигли најбоље резултате за реч пуж (92,2%), затим змија (90,6%), цвет (87,5%), зец (82,2%), злато (71,9%), лисица (70,3%), срна (70,3%), стена (67,2%), вашар (31,2%), а најслабије за реч кап (15,6%).

Пуж - Адекватни одговори су били мали, спор и споро. 23 (35,9%) ученика је дало одговор спор. Појављивали су се и одговори лењ, лења, шета и полако. 11 (17,2%) ученика је за реч пуж користило реч полако. 7,8% ученика није дало одговор.

Злато - Највећи број ученика је дао одговор жуто (10,9%), затим лепо (9,4%) и сија (9,4%). Добијен је велики број различитих одговора, а то су : добар, добро, добра, жута, сија, сјаји, сјајно, скупо, сунце и светло. Као неадекватни одговори евидентиране су следеће речи: тврдо, воли, волим те, земља, нафта, паметан, паре и паре пуно. 28,1% ученика није дало одговор.

Змија - За реч змија 24 (37,5%) ученика је дало одговор опасна, 14 опасно (21,9%) и 7 ученика (10,9%) отров. Евидентирани су и одговори: опасност, отровна, отровне и уједе. 9,4% ученика није дало одговор.

Срна - Добијени су одговори: плашљива, страх и боји се. Код речи срна појавио се велики број нетачно написаних речи: плачи, страк, страчно, уплачен, уплачена, уплачено и уплачи. 29,7% ученика није дало одговор.

Цвет – 23 ученика (35,9%) су дали одговор мирише, а 8 (12,5%) ученика одговор мирис. Одговори су били: леп, лепо, лепо мирише, мирисан, бели, шарена, мали, миришљав, пчела и ружа. 12,5% ученика није дало одговор.

Кап - Адекватан одговор је био мало и мали. Велики број ученика није дао одговор (84,4 %). Неадекватни одговори су били: киша, кише, мокар и вода.

Вашар - Евидентирани су следећи одговори: неред (7,8%), неуредно (4,7%), друштво, град, хаос, лепо, није лепо, провод, ружно, свадба и весео. Део ученика је реч вашар посматрао као неред, а део ученика као место на ком се људи проводе и веселе. 68,8% ученика није дало одговор.

Лисица - 25 (39,1%) ученика је дало адекватан одговор лукава, 5 (7,81%) лукав. Чести одговори су били: наранџаста, опасна, паметна, паметан, мудра и опасна. 29,7% ученика није дало одговор.

Стена - Адекватни одговори су: тврд, тврда, тврдо, јак, чврсто и чврст. 32,8% ученика није дало одговор.

Зец - 28 ученика (43,8%) је дало одговор брз, а 19 (29,7%) брзо. Чести одговори су били брже, жури, бели и браон, слатка и мала, уплашен и брз, бели. Неки ученици су дали више одговора на задату реч, а 7,8% ученика није дало одговор.

7.3. Интерпретација приче по низу слика глувих и наглувих

У овом делу рада приказана су укупна просечна постигнућа глувих и наглувих ученика при интерпретацији приче по низу слика (Стрип прича) и просечан број употребљених одговора. Најмањи могући број одговора је 0, а највећи 14. Већи број примењених одговора указује на боље разумевање приче по низу слика као и способност ученика да осмисле и формулишу причу на основу слике.

Табела 53 – Дескриптивни показатељи постигнућа глувих и наглувих ученика на причи по низу слика

	Минимум	Максимум	АС	СД
I слика	0	4	1,89	0,76
II слика	0	3	1,84	0,70
III слика	0	2	1,49	0,74
IV слика	0	5	1,70	1,07
Укупно	0	14	6,92	2,48

Ученици су у просеку употребили $6,92 \pm 2,48$ одговора. Највише одговора су употребили у интерпретацији садржаја прве слике $1,89 \pm 0,76$, затим $1,84 \pm 0,70$ друге слике, па $1,70 \pm 1,07$ четврте слике и најмање за интерпретацију садржаја треће слике $1,49 \pm 0,74$.

Табела 54 - Поређење постигнућа глувих и наглувих ученика при интерпретацији појединачних слика

Однос између слика	t	(dF)	p
слика I - слика II	0,47	63	0,643
слика I – слика III	3,77	63	0,000
слика I – слика IV	1,41	63	0,165
слика II - слика III	3,27	63	0,002
слика II - слика IV	1,18	63	0,244
слика III - слика IV	-1,86	63	0,068

T-тестом је уочено постојање статистички значајне разлике у језичком изразу ученика праћеном при описивању приче по низу слика, када се посмтра свака слика посебно.

Статистички значајна разлика уочена је између I и III и II и III слике, што говори да су ученици I и II слику описали значајно боље од III.

Посматрајући учесталост очекиваних одговора на првој слици највише ученика применило је одговор *Пада киша* (95,2 %), затим одговор *Деца иду кући* (71,4 %). Знатно мањи број ученика је употребио одговор *школа* 15,9, а само 6,3 % ученика одговор *бара*. На другој слици највише ученика је применило одговор *Дечак и девојчица су видели пса* (84,1 %), затим *тужан пас* (77,8 %). Најмањи број ученика је употребио одговор *мокар пас* (22,2%). Посматрајући трећу слику 79,4 % ученика је употребило одговор *Деца су узела пса и однела кући*, а 69,8 % одговор *Дали су му храну и воду*. На четвртој слици највише ученика је употребило одговор *Они се играју* (58,7 %), затим 42,9 % одговор *весела деца*, 22,2 % *Пас је добио кућицу*, а само 6,3 % ученика је употребило одговор *Деца су помогла псу*.

Узрасне разлике у језичком изразу при интерпретацији приче по низу слика

У наредном поглављу су приказана укупна просечна постигнућа глувих и наглувих ученика различитог узраста при интерпретацији приче по низу слика, најпре укупно, а затим и по појединачним сликама.

Табела 55- Постигнућа глувих и наглувих ученика на причи по низу слика у односу на узраст

Узраст	АС	СД	Бр.	F	dF	p
10-12 година	6,58	2,44	19			
13-14 година	7,15	2,84	20	0,34	2,61	0,712
15 + година	7,32	2,55	24			

Посматрајући постигнућа ученика у интерпретацији приче по низу слика у односу на узраст просечно највише чињеница употребили су ученици узраста 15 и више година ($7,32 \pm 2,55$), затим ученици узраста 13-14 година ($7,15 \pm 2,84$), а најмање ученици узраста 10-12 година ($6,58 \pm 2,44$).

Поредећи постигнућа ученика различитог узраста, на причи по низу слика у целини као и на појединачним сликама нису уочене статистички значајне разлике.

Полне разлике између глувих и наглувих ученика у језичком изразу при интерпретацији приче по низу слика

У наредном тексту приказана су просечна постигнућа глувих и наглувих ученика различитог пола у језичком изразу при интерпретацији приче по низу слика, као целине и по појединачним сликама.

Табела 56 - Постигнућа глувих и наглувих ученика различитог пола на причи по низу слика

Пол	АС	СД	Бр.	F	dF	p
женски пол	6,69	2,53	32	0,15	1,62	0,704
мушки пол	7,16	2,44	32			

Посматрајући резултате уочавамо да су ученици мушког пола постигли просечно виши ниво успешности ($7,16 \pm 2,44$) од ученика женског пола ($6,69 \pm 2,53$).

Поредећи резултате између ученика различитог пола није уочена статистички значајна разлика.

Табела 57 - Постигнућа глувих и наглувих ученика различитог пола за све четири слике на причи по низу слика

Слика	Женски пол		Мушки пол		F	dF	p
	АС	СД	АС	СД			
I слика	1,75	0,76	2,03	0,75	1,22	1,62	0,274
II слика	1,81	0,69	1,87	0,72	0,00	1,62	1,000
III слика	1,53	0,72	1,45	0,77	0,43	1,62	0,512
IV слика	1,59	1,10	1,81	1,05	0,33	1,62	0,569

Ученици женског пола су највећи ниво успешности остварили на другој слици $1,81 \pm 0,69$, а најмањи на трећој $1,53 \pm 0,72$, док су ученици мушког пола највећи ниво успешности остварили на првој слици $2,03 \pm 0,75$, а најмањи на трећој $1,45 \pm 0,77$.

Поредећи резултате између ученика различитог пола на све четири слике, није уочена статистички значајна разлика.

Разлике у језичком изразу глувих и наглувих ученика при интерпретацији приче по низу слика у односу на слушни статус

Биће приказана укупна просечна постигнућа глувих и наглувих ученика у односу на слушни статус у језичком изразу при интерпретацији приче по низу слика (укупно и по сликама).

Табела 58 - Постигнућа глувих и наглувих ученика на причи по низу слика у зависности од степена оштећења слуха

Оштећење слуха	АС	СД	Бр.	F	dF	p
I група	7,08	2,02	12			
II група	7,81	1,94	16	1,41	3,60	0,248
III група	6,64	2,78	25			
IV група	6,00	2,79	10			

Највиши ниво успешности остварили су ученици III групе $6,64 \pm 2,78$, а најнижи ученици IV групе $6,00 \pm 2,79$. Поредећи резултате између ученика са различитим степеном оштећења слуха на причи по низу слика у целини, није уочена статистички значајна разлика.

Уследила је анализа постигнућа на причи према појединим сликама у зависности од степена оштећења слуха.

Табела 59 - Постигнућа глувих и наглувих ученика на причи по низу слика у зависности од степена оштећења слуха на све четири слике

	I група		II група		III група		IV група	
	АС	СД	АС	СД	АС	СД	АС	СД
I слика	1,83	0,83	2,13	0,72	1,80	0,87	1,80	0,42
II слика	1,58	0,79	2,06	0,44	1,80	0,71	1,90	0,88
III слика	1,83	0,39	1,75	0,58	1,40	0,76	0,90	0,88
IV слика	1,83	0,83	1,88	0,89	1,64	1,25	1,40	1,17

Просечно највиши ниво постигнућа, на све четири слике, остварили су ученици II, а најнижи ученици IV групе.

У интерпретацији прве слике просечно највиши ниво успешности остварили су ученици II ($2,13 \pm 0,72$), а најнижи ученици III ($1,80 \pm 0,87$) и IV групе ($1,80 \pm 0,42$). Ученици I групе су просечно сличан ниво успешности остварили у интерпретацији прве $1,83 \pm 0,83$, треће $1,83 \pm 0,39$ и четврте слике $1,83 \pm 0,83$, а најнижи у интерпретацији друге слике $1,29 \pm 0,95$. Ученици II групе су просечно највиши ниво успешности остварили у интерпретацији прве слике $2,13 \pm 0,72$, а најнижи у интерпретацији треће слике $1,75 \pm 0,58$. Ученици III групе су просечно сличан ниво успешности остварили у интерпретацији прве $1,80 \pm 0,87$ и друге слике $1,80 \pm 0,71$, а најнижи у интерпретацији треће слике $1,40 \pm 0,76$. Ученици IV групе су просечно највиши ниво успешности остварили на другој слици $1,90 \pm 0,88$, а најнижи на трећој слици $0,90 \pm 0,88$.

Анализирајући постигнућа ученика у односу на степен оштећења слуха, путем Једносмерне анализе варијансе, утврђено је да постоји статистичка значајност у анализи III слике, а резултати су приказани у Табели 60.

Табела 60 - Резултати *post-hoc* анализе у односу на степен оштећења слуха

Оштећење слуха (I)	Оштећење слуха (J)	Разлика (I-J)	Стандардна грешка	р
I група	тешко оштећење	0,08	0,27	0,989
	веома тешко и тотално оштећење	0,49	0,24	0,202
	ученици с кохлеарним имплантом	0,93	0,30	0,015
II група	умерено и умерено тешко	-0,08	0,27	0,992
	веома тешко и тотално оштећење	0,40	0,22	0,357
	ученици с кохлеарним имплантом	0,85	0,28	0,037
III група	умерено и умерено тешко	-0,49	0,24	0,275
	тешко оштећење	-0,40	0,22	0,357
	ученици с кохлеарним имплантом	0,45	0,26	0,410
IV група	умерено и умерено тешко	-0,93	0,30	0,015
	тешко оштећење	-0,85	0,28	0,019
	веома тешко и тотално оштећење	-0,45	0,26	0,327

Анализирајући добијене резултате ученика у зависности од степена оштећења слуха при интерпретацији треће слике, уочено је постојање статистички значајне разлике између ученика I и IV и ученика II и IV групе. Овај податак указује на то да су ученици I и II групе постигли боље резултате од ученика IV групе.

Разлике у постигнућима глувих и наглувих ученика ученика у језичком изразу при интерпретацији приче по низу слика у зависности од успеха из матерњег језика

Биће приказана укупна просечна постигнућа глувих и наглувих ученика у односу на успех из матерњег језика у језичком изразу при интерпретацији приче по низу слика (укупно и по сликама).

Табела 61 - Постигнућа глувих и наглувих ученика на причи по низу слика у зависности од успеха из матерњег језика

Оцена из матерњег језика	АС	СД	Бр.	F	dF	p
добар (3)	5,82	3,10	16	6,68	2, 61	0,002
врлодобар (4)	5,63	2,45	16			
одличан (5)	7,91	1,94	32			

Добијени резултати говоре да су просечно највиши ниво успешности постигли одлични ученици ($7,91 \pm 1,94$), затим добри ($5,82 \pm 3,10$), а најнижи врлодобри ученици ($5,63 \pm 2,45$).

Анализирајући постигнућа ученика у односу на оцену из матерњег језика, путем Једносмерне анализе варијансе утврђено је да постоји статистички значајна разлика. *Post-hoc* анализа указује на статистички значајне разлике између постигнућа ученика са врлодобрим и ученика са одличним успехом. Ученици са одличним успехом постигли су боље резултате у односу на ученике са врлодобрим успехом (Табела 62).

Табела 62 - Резултати *post-hoc* анализе – у односу на оцјену из матерњег језика

Матерњи језик (I)	Матерњи језик (J)	Разлика (I-J)	Стандардна грешка	p
добар (3)	врлодобар (4)	0,19	0,98	0,997
	одличан(5)	-2,09	0,85	0,065
врлодобар (4)	добар (3)	-0,19	0,98	0,997
	одличан (5)	-2,28	0,70	0,010
одличан (5)	добар (3)	2,09	0,85	0,065
	врлодобар (4)	2,28	0,70	0,010

Табела 63 - Постигнућа глувих и наглувих ученика на причи по низу слика у зависности од успеха из матерњег језика за све четири слике

	добар (3)		врлодобар (4)		одличан (5)		F	dF	p
	АС	СД	АС	СД	АС	СД			
I слика	1,80	0,77	1,56	0,81	2,09	0,69	3,08	2, 61	0,053
II слика	1,73	0,88	1,69	0,48	1,97	0,69	1,51	2, 61	0,229
III слика	1,20	0,86	1,19	0,83	1,78	0,49	6,50	2, 61	0,003
IV слика	1,47	0,99	1,19	1,05	2,06	1,01	4,78	2, 61	0,012

Највиши ниво успешности, на све четири слике, остварили су одлични, затим добри, а најнижи врлодобри ученици.

Добри ученици највиши ниво успешности остварили су у интерпретацији прве ($1,80 \pm 0,77$), а најнижи у интерпретацији треће слике ($1,20 \pm 0,86$), врлодобри ученици су највиши ниво успешности остварили у интерпретацији друге ($1,69 \pm 0,48$), а најлошије у интерпретацији треће ($1,19 \pm 0,83$) и четврте слике ($1,19 \pm 1,05$), док су одлични ученици највиши ниво успешности остварили у интерпретацији прве ($2,09 \pm 0,69$), а најнижи у интерпретацији треће слике ($1,78 \pm 0,49$).

Табела 64 - Резултати post-hoc анализе – трећа слика

Матерњи језик (I)	Матерњи језик (J)	Разлика (I – J)	Стандардна грешка	р
добар (3)	врлодобар (4)	-0,06	0,25	0,965
	одличан(5)	-0,66	0,21	0,009
врлодобар (4)	добар (3)	0,06	0,25	0,965
	одличан (5)	-0,59	0,21	0,019
одличан (5)	добар (3)	0,66	0,21	0,009
	врлодобар (4)	0,59	0,21	0,019

Добијени резултати указују на постојање статистички значајне разлике у интерпретацији треће слике. Разлика је присутна између ученика са добрим, врлодобрим и ученика са одличним успехом. Ученици са одличним успехом постигли су боље резултате у односу на ученике са добрим и врлодобрим успехом.

Табела 65 - Резултати post-hoc анализе – четврта слика

Матерњи језик (I)	Матерњи језик (J)	Разлика (I-J)	Стандардна грешка	р
добар (3)	врлодобар (4)	0,19	0,36	0,863
	одличан(5)	-0,69	0,31	0,081
врлодобар (4)	добар (3)	-0,19	0,36	0,863
	одличан (5)	-0,88	0,31	0,019
одличан (5)	добар (3)	0,69	0,31	0,081
	врлодобар (4)	0,88	0,31	0,019

Добијени резултати указују на постојање статистички значајне разлике у интерпретацији четврте слике, која је присутна између ученика са врлодобрим и ученика са одличним успехом. Ученици са одличним успехом постигли су боље резултате у односу на ученике са врлодобрим успехом.

Разлике између глувих и наглувих ученика у језичком изразу при интерпретацији приче по низу слика у односу на место становања

Биће приказана укупна просечна постигнућа глувих и наглувих ученика у језичком изразу при интерпретацији приче, а у односу на место становања (укупно и по сликама).

Табела 66 - Постигнућа глувих и наглувих ученика на причи по низу слика у односу на место становања

Средина	АС	СД	Бр.	F	dF	p
град	6,62	2,64	39	0,57	1, 62	0,454
село	7,12	2,57	25			

Посматрајући резултате уочавамо да су ученици из сеоске средине остварили просечно виши ниво постигнућа ($7,12 \pm 2,57$) од ученика из градске ($6,62 \pm 2,64$), али постојећа разлика није статистички значајна.

Табела 67 - Постигнућа глувих и наглувих ученика на причи по низу слика у односу на место становања (све четири слике)

Слика	Град		Село		F	dF	p
	АС	СД	АС	СД			
I Слика	1,82	0,79	2,00	0,72	0,24	(1, 62)	0,629
II Слика	1,82	0,68	1,88	0,74	0,01	(1, 62)	0,914
III Слика	1,41	0,79	1,63	0,65	0,60	(1, 62)	0,443
IV Слика	1,56	1,10	1,92	1,02	0,99	(1, 62)	0,325

Ученици из градске средине су просечно постигли највиши ниво постигнућа у интерпретацији прве ($1,82 \pm 0,79$) и друге слике ($1,82 \pm 0,68$), а најнижи у интерпретацији треће слике ($1,41 \pm 0,79$), док су ученици из села просечно највиши ниво постигнућа остварили на првој слици ($2,00 \pm 0,72$), а најнижи на трећој слици ($1,63 \pm 0,65$).

Поредећи резултате на све четири слике можемо рећи да су ученици из сеоске средине постигли просечно виши ниво постигнућа од ученика из градске средине, али постојеће разлике нису статистички значајне.

Разлике између глувих и наглувих ученика у језичком изразу при интерпретацији приче по низу слика у односу на степен образовања мајки

Биће приказана просечна постигнућа глувих и наглувих ученика у језичком изразу при интерпретацији приче по низу слика, а у односу на степен образовања мајки (укупно и по сликама).

Табела 68 - Постигнућа глувих и наглувих ученика ученика при интерпретацији слика у форми стрипа у односу на степен образовања мајки

Степен образовања мајке	АС	СД	Бр.	F	dF	p
ОШ	6,20	3,13	19	2,55	1, 62	0,116
ССС	7,33	2,07	40			

Добијени подаци показују виши ниво постигнућа код ученика чије мајке имају средњу стручну спрему ($7,33 \pm 2,07$), у односу на ученике чије мајке имају основну школу $6,20 \pm 3,13$, али добијене разлике нису статистички значајне.

Табела 69 - Постигнућа глувих и наглувих ученика при интерпретацији све четири слике у односу на степен образовања мајки

Слика	ОШ		ССС		F	dF	p
	АС	СД	АС	СД			
I Слика	1,79	0,85	2,00	0,68	2,04	1, 58	0,159
II Слика	1,79	0,92	1,88	0,61	0,73	1, 58	0,397
III Слика	1,42	0,84	1,60	0,63	1,60	1, 58	0,211
IV Слика	1,53	1,22	1,85	1,00	1,82	1, 58	0,183

Ученици чије мајке имају основну школу су највиши ниво постигнућа постигли у интерпретацији прве ($1,79 \pm 0,85$) и друге слике ($1,79 \pm 0,92$), а најнижи у интерпретацији треће ($1,42 \pm 0,84$), док су ученици чије мајке имају средњу школу просечно највиши ниво постигнућа остварили на првој слици ($2,00 \pm 0,68$), а најнижи на трећој ($1,60 \pm 0,63$).

Поредећи резултате на све четири слике можемо рећи да су ученици чије мајке имају средњу школу постигли виши ниво постигнућа од ученика чије мајке имају основну школу, али уочене разлике нису статистички значајне.

Разлике између глувих и наглувих ученика у језичком изразу при интерпретацији приче по низу слика у односу на степен образовања очева

Следи приказ просечних постигнућа глувих и наглувих ученика у језичком изразу при интерпретацији приче, а у односу на степен образовања очева (укупно и по сликама).

Табела 70 - Постигнућа глувих и наглувих ученика на причи по низу слика у односу на степен образовања очева

Степен образовања очева	АС	СД	Бр.	F	dF	p
ОШ	6,06	3,32	16	1,94	1, 60	0,169
ССС	7,31	2,10	42			

Добијени подаци показују просечно виши ниво постигнућа код ученика чији очеви имају средњу стручну спрему ($7,31 \pm 2,10$), у односу на ученике чији очеви имају основну школу $6,06 \pm 3,32$, али добијене разлике нису статистички значајне.

Табела 71 - Постигнућа глувих и наглувих ученика при интерпретацији све четири слике у односу на степен образовања очева

Слика	ОШ		ССС		F	dF	p
	АС	СД	АС	СД			
I Слика	1,75	0,86	1,88	0,74	0,14	1, 57	0,713
II Слика	1,69	0,95	1,88	0,63	0,45	1, 57	0,506
III Слика	1,25	0,93	1,64	0,58	2,86	1, 57	0,097
IV Слика	1,38	1,26	1,90	0,98	2,34	1, 57	0,132

Ученици чији очеви имају основну школу су највиши ниво постигнућа постигли у интерпретацији прве ($1,75 \pm 0,86$) слике, а најнижи у интерпретацији треће ($1,25 \pm 0,93$), док су ученици чији очеви имају средњу школу највиши ниво постигнућа остварили на првој ($1,88 \pm 0,74$) и другој слици ($1,88 \pm 0,63$), а најнижи на трећој ($1,64 \pm 0,58$).

Поредећи резултате, на све четири слике, можемо рећи да су ученици чији очеви имају средњу школу постигли просечно виши ниво успешности од ученика чији очеви имају основну школу, али добијене разлике нису статистички значајне.

Разлике између глувих и наглувих ученика у језичком изразу при интерпретацији приче по низу слика у односу на присуство оштећења слуха у породици

У овом делу рада биће приказана просечна постигнућа глувих и наглувих ученика у језичком изразу при интерпретацији приче по низу слика, а у односу на присуство оштећења слуха у породици (укупно и по сликама).

Табела 72 - Постигнућа глувих и наглувих ученика при интерпретацији приче по низу слика у односу на присуство оштећења слуха у породици

Оштећење слуха у породици	АС	СД	БР.	F	dF	p
нема оштећења	6,42	2,66	38	2,15	1,62	0,148
има оштећења	7,38	2,47	26			

Добијени резултати говоре да су виши ниво постигнућа остварили ученици код којих је у породици присутно оштећења слуха ($7,38 \pm 2,47$) у односу на ученике код којих нема оштећења у породици ($6,42 \pm 2,66$), али добијене разлике нису статистички значајне.

Табела 73 - Постигнућа глувих и наглувих ученика при интерпретацији све четири слике у односу на присуство оштећења слуха у породици

Слика	нема оштећења		има оштећења		F	dF	p
	АС	СД	АС	СД			
I Слика	1,89	0,74	1,88	0,82	0,04	1,62	0,835
II Слика	1,81	0,70	1,88	0,71	0,42	1,62	0,519
III Слика	1,38	0,79	1,65	0,63	2,70	1,62	0,105
IV Слика	1,51	0,99	1,96	1,15	3,23	1,62	0,077

Ученици код којих нема оштећења слуха у породици највиши ниво постигнућа остварили су на првој слици ($1,89 \pm 0,74$), а најнижи на трећој ($1,38 \pm 0,79$), док су ученици код којих је присутно оштећења слуха у породици просечно највиши ниво постигнућа остварили на првој ($1,88 \pm 0,82$) и другој слици ($1,88 \pm 0,71$), а најнижи на трећој ($1,65 \pm 0,63$).

Поредећи резултате, на све четири слике, можемо рећи да су ученици код којих је присутно оштећење слуха у породици постигли просечно нешто виши ниво постигнућа у односу на ученике код којих нема оштећења слуха у породици, али добијене разлике нису статистички значајне.

Разлике у језичком изразу при интерпретацији приче по низу слика између глувих и наглувих ученика и ученика који чују

Следи проказ просечних постигнућа глувих и наглувих и ученика који чују у језичком изразу при интерпретацији приче по низу слика (укупно и по сликама).

Табела 74 – Постигнућа глувих и наглувих ученика и ученика који чују при интерпретацији приче по низу слика

Глуви и наглуви ученици		Ученици који чују		t	dF	p
АС	СД	АС	СД			
6,92	2,48	7,31	2,49	-0,87	122, 9	0,387

Резултати указују да су глуви и наглуви ученици у просеку постигли нижи ниво постигнућа у језичком изразу при интерпретацији приче по низу слика ($6,92 \pm 2,48$) у односу на ученике који чују ($7,31 \pm 2,49$). Иако ученици који чују показују нешто боље резултате применом t-теста се не уочава статистички значајна разлика

Табела 75 - Постигнућа глувих и наглувих ученика и ученика који чују при интерпретацији приче по низу слика на све четири слике

Слика	Глуви и наглуви ученици		Ученици који чују		t	dF	p
	АС	СД	АС	СД			
I слика	1,89	0,76	1,77	1,08	0,69	109, 8	0,495
II слика	1,84	0,70	1,58	0,78	1,96	121, 1	0,052
III слика	1,49	0,74	1,71	0,49	-1,94	108, 2	0,055
IV слика	1,70	1,07	2,24	1,34	-2,50	116, 6	0,014

Поредећи просечна постигнућа глувих и наглувих и ученика који чују уочавамо приближно сличне резултате на све четири слике. Глуви и наглуви ученици су просечно највиши ниво постигнућа остварили у интерпретацији прве ($1,89 \pm 0,76$), а најнижи у интерпретацији треће слике ($1,49 \pm 0,74$), док су ученици који чују просечно највиши ниво

постигнућа остварили у интерпретацији четврте ($2,24 \pm 1,34$), а најнижи у интерпретацији друге слике ($1,58 \pm 0,78$).

t-тестом је утврђено да између постигнућа глувих и наглувих ученика и ученика који чују постоји статистички значајна разлика у интерпретацији четврте слике, што указује да су ученици који чују постигли боље резултате од глувих и наглувих ученика. Интересантни су подаци у поређењу друге и треће слике. Код друге слике уочавамо тенденцију значајности у корист глувих и наглувих ученика, а код треће у корист ученика који чују.

Интересантан податак је да су на првој и другој слици глуви и наглуви ученици постигли виши ниво постигнућа, а на трећој и четвртој слици виши ниво постигнућа имали су ученици који чују.

8. ДИСКУСИЈА

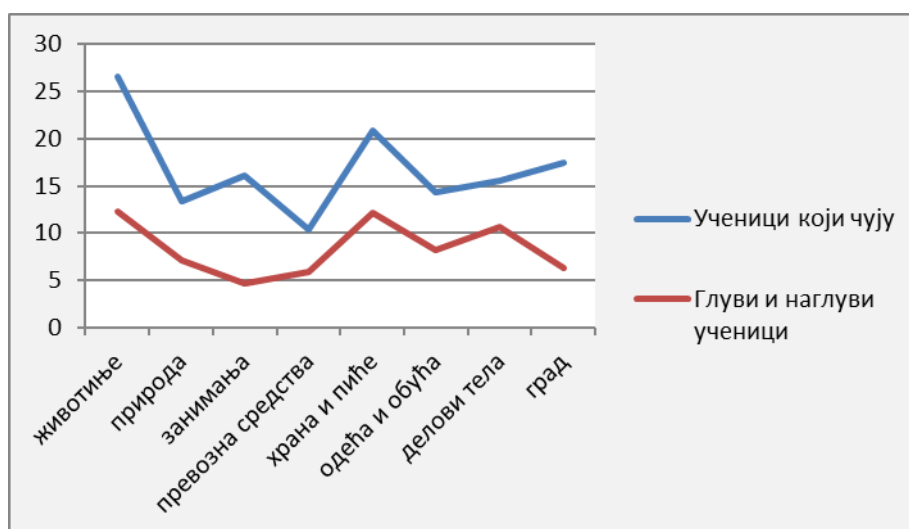
Код деце оштећеног слуха питање речника је било и остаје доминантан проблем, јер они не развијају говор као деца која чују. Услед оштећења слуха, где недостаје акустичка компонента средине која стимулира учење говора, деца уче говор на другачији начин, што утиче на обим и квалитет њиховог речника. Стога се речнику особа оштећеног слуха мора посветити много већа пажња, не само у погледу величине, већ у погледу његове функционалне вредности у свакодневном животу, јер су умеће коришћења речи у адекватним ситуацијама и лакоћа њене употребе кључ успешне комуникације (Савић, 1986). Овим истраживањем желели смо да дамо допринос у погледу познавања специфичности језичког израза глувих и наглувих ученика основношколског узраста, као и да уочимо карактеристике њиховог језичког развоја и способност употребе језика у циљу успешне комуникације.

Овладавање поједином речју или већом лексичком јединицом је сложен и захтеван процес. Реч се састоји од облика, садржаја и употребе, па је за потпуно усвајање сваке речи потребно усвојити све њене аспекте. Како то није увек лако, поједине речи знамо само у одређеном аспекту (Свикић, 2007). Знање облика речи значи знати како реч звучи, како се изговара, како изгледа написана, како се пише, што је сложен задатак па се током овладавања речима догађају различите тешкоће у писању, читању и изговору (Свикић и Вошњак, 2005). Значење, као и сви други нивои речи се поступно усвајају.

Испитивањем лексичке спремности глувих и наглувих ученика анализиран је њихов лексички фонд у осам лексичких области и утврђене су извесне специфичности према појединим областима. Посматрајући просечан број употребљених речи утврђено је да је код глувих и наглувих минимално употребљена 21 реч, а максимално 115 речи, за разлику од ученика који чују, који су минимално употребили 36 речи, а максимално 302 речи ($p=0,000$). Овакви налази недвосмислено указују на успорен развој говора и језика код глуве и наглуве деце што доводи до сиромашног и оскудног лексикона. Тачније, њихово лексичко знање је квантитативно редуцирано. То потврђује наводе других аутора (Димић и Исаковић 2007а; Ковачевић, Димић и Исаковић, 2014) које истичу да глуви и наглуви ученици уче нове речи спорије и касне у формирању вокабулара, а њихив вокабулар је квантитативно мањи у односу на вокабулар чујућих вршњака. Такође, Моусави и сарадници (Mousavi et al., 2018) потврђују да група деце без оштећења слуха постиже значајно боље резултате у погледу развијености лексике и семантике од групе глувих. Ово свеукупно искуство недостатка потпуно доступног језичког уноса се све чешће описује и назива језичка депривација (Glickman & Hall, 2018; W.C. Hall, 2017; W.C. Hall, Levin, & Anderson, 2017; Humphries et al., 2016a, 2016b). Можемо

потврдити да ученици који чују у свим испитиваним областима употребљавају већи број речи, као и већи број различитих речи. Највећи број различитих речи, у обе групе ученика, добија се у областима животиње и храна и пиће, док је најмањи број речи употребљен у оквиру области превозна средства. Додатно, овим истраживањем је утврђена велика неусклађеност лексичког развоја код глувих и наглувих ученика, што се може тумачити чињеницом да се ради о ученицима различитог узраста, различитог слушног статуса, различитих говорно-језичких способности и породичног миљеа, што све утиче на лексичку способност ученика.

Графикон 5 - Постигнућа глувих и наглувих ученика и ученика који чују на Тесту лексичке спремности



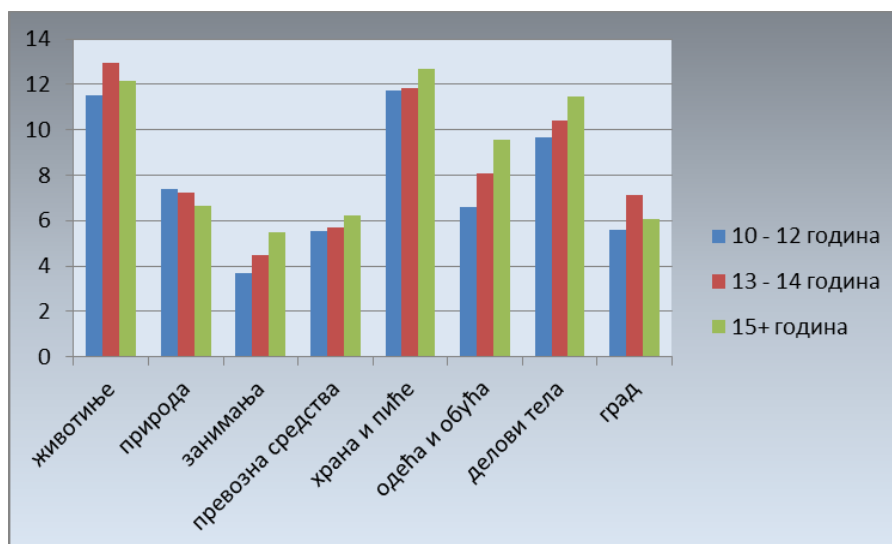
Ученици који чују у свим областима употребили су већи број речи и у обе групе просечно највећи број речи употребили у области *животиње*, а најмањи у областима *занимања* и *превозна средства*. Ковачевић (2003) је у свом истраживању дошла до сличних података. Деца са оштећењем слуха највише употребљавају речи које означавају *животиње* и *храну и пиће*. Речи које означавају *одећу*, *обућу* и *превозна средства* су готово идентично фреквенте, док су речи које означавају различита *занимања* и *делове куће* најређе употребљене. На основу ових резултата, аутор закључује да на структуру речника деце у великој мери утичу садржаји који им се нуде током ре/хабилитационих третмана.

Аутори Хал, Хал и Касели (Hall, Hall & Caselli, 2019) истичу неусклађеност између дечјих перцептивних способности и породичног - језичког окружења. Отежана доступност језичког уноса за дете нарушава усвајање, развој и знање било ког језика коме је дете изложено, са накнадним негативним последицама у другим доменима развоја који умногоме зависе од језика (нпр. когниција, социјално-емоционалне вештине, спремност за школу, уклапање у средину и академски резултати). Губитак слуха у детињству представља изазов за развој говора

и језика, а индивидуалне разлике су велике. Рана идентификација, интервенција и развој технологије умногоме помажу, али највећи број деце још увек касни у поређењу са децом која чују. Глува деца посебно тешко савладавају граматiku и граматичка правила, а касне и у лексичком развоју (Lederberg, Schick & Spencer, 2013). У нашем истраживању, у свим испитиваним областима уочено је да глуви и наглуви ученици праве следеће грешке: неправилно написане речи као последица нетачног изговора, писање и навођење речи које не припадају наведеној категорији, супституције, омисије... За разлику од њих код ученика који чују, посебно код старијих ученика, уочена је смањена мотивација за извршење конкретног задатка. Претпоставка је да ученици који чују познају много више појмова у свакој области, али због нижег степена мотивације и недовољне заинтересованости своје знање нису показали.

Испитивањем лексичке спремности глувих и наглувих ученика у односу на узраст, уочили смо одређену правилност и постепен пораст фонда речи са узрастом, у свим испитиваним областима, који указује на активан развој лексичких способности. То можемо тумачити и као резултат ширења и богаћења речника кроз едукацију и стицање знања у школи, повећаног нивоа интересовања и животних искустава старијих ученика. Статистички значајне разлика у области *одећа и обућа* ($F=3,83$, $p<0,05$) између најмлађе и најстарије групе ученика можемо тумачити тако што с узрастом нарочито расте интересовање за моду, одећу и обућу, тако да старији ученици о томе пуно више разговарају и самим тим познају више појмова из ове области.

Графикон 6 - Просечна постигнућа глувих и наглувих ученика у свим лексичким областима у зависности од узраста



Ови налази су сагласни са наводима Ковачевић и сарадника (2014) који су дошли до закључка да просечна постигнућа код глувих и наглувих ученика основношколског узраста,

расту са узрастом ($p = 0,000$), при чему најслабија постигнућа остварују ученици првог разреда, а најбоља ученици осмог разреда. Иако код глувих и наглувих ученика долази пораста фонда речи са узрастом уочена је значајно већа варијабилност одговора код млађих ученика, која се у старијем узрасту смањује. Ови налази указују да с узрастом већи део ових ученика достиже неки минималан ниво компетенција у употреби речи, а развијеност лексике није у вези са полом глувих и наглувих ученика. До сличних података дошле су и Ковачевић (2013) и Исаковић (2006) које су у два различита истраживања потврдиле ове налазе. Тачније, иако девојчице са оштећењем слуха постижу нешто боље резултате на лексичким тестовима, статистички значајне разлике између њих и дечака се не уочавају (Исаковић, 2006).

Посматрајући развијеност лексике глувих и наглувих ученика различитог степена оштећења слуха установљено је да су ученици постигли приближно сличне резултате. До сличних резултата дошле су и Радић, Брадарих-Јончић и Фараго (2008), које су утврдиле да не постоје статистички значајне разлике између глувих, наглувих и ученика са кохлеарним имплантом на варијаблама лексичког знања. Ипак, прегледом литературе везане за утицај степена оштећења слуха, уочава се да резултати нашег истраживања нису у сагласности са истраживањима појединих аутора. Студија коју је спровела група аутора, сугерише да деца са благим до тешким губитком слуха показују нижи ниво развоја језика од деце уредног слуха, као и у међусобном поређењу, а разлике расту са тежином оштећења слуха. Рано амплификована деца су боље напредовала у развоју језика и лексике, што сугерише да бољи приступ лингвистичком искуству утиче на бољи приступ језику. Аутори наглашавају да се ризици кашњења у лексичком развоју смањују и ублажавају обезбеђењем раног и доследног приступа апаратима (имплантима) који обезбеђују бољи пријем звука (Tomblin et al., 2015). Развијеност лексике, сматрају Фаган и Писони (Fagan & Pisoni, 2010) је сразмерна годинама искуства слушања говорног језика и употребе кохлеарног импланта. Ипак, дешава се да многа кохлеарно имплантирана глува деца не развијају ефикасан говорни језик и показују кашњење у образовању и развоју језика (Mukari et al., 2007), што је сагласно и са резултатима нашег истраживања.

Развој лексике је у вези са оценом из матерњег језика, што потврђују и утврђене статистички значајне разлике међу групама ученика. То такође указује да су оцене које су ученици добијали адекватне и да су наставници (дефектолози) добро проценили њихово знање. Ови налази се слажу са наводима Ковачевић и сарадника (2014) који истичу да постигнућа ученика основношколског узраста у области лексике расту са повећањем оцене из српског језика, односно најбоље резултате остварују ученици са одличном оценом из српског језика. Многи аутори су уочили да је оцена из матерњег језика у вези са нивоом развијености

лексичко-семантичких способности (Hart & Risley, 2003; Nelson & Stage, 2007; Blaži i Banek, 1998 према Таласан, Вуковић и Арсић 2017).

Праћењем лексичке развијености ученика из градске и ученика из сеоске средине установили смо да нешто виша постигнућа остварују ученици који живе у градовима. Овај закључак бисмо могли протумачити сазнањем да град нуди већу понуду различитих садржаја и да су деца из градских средина више и боље информисана и директно или индиректно укључена у различита дешавања у граду, што сигурно утиче на развој богатијег речника и већу могућност усвајања и примене језичких знања. Свакако, глуви који живе у већим градовима, имају бољи приступ ресурсима који су неопходни за успех. Имају бољи и лакши приступ раним програмима интервенције, школама, али и касније имају веће могућности запослења. Такође, у градовима су присутне чвршће и разгранатије мреже заједнице глувих, које им помажу у приступу личним и професионалним потребама. Глуви који остају у руралним, сеоским, срединама срећу се ограниченим могућностима и релативно ниским очекивањима заједнице (Knight et al. 2021).

Анализом развијености лексике ученика са оштећењем слуха у односу на степен образовања мајки и очева, утврђено је да ученици чији родитељи имају виши степен образовања имају и боља постигнућа. При томе су статистички значајне разлике утврђене на више испитиваних области када се анализира повезаност образовања мајки и језичке развијености глувих ученика, док је само једна област статистички значајна у вези са образовањем очева. Прибанић (2007) је истакла да да је један од фактора који подстиче језичку компетенцију и виши степен образовања родитеља, који су спремни да пруже значајну подршку свом детету, што је нарочито значајно за прелингвално глуве особе. Кнорс (Knoors, 2007) сматра да након препознавања снаге и ефикасности језичких капацитета глуве деце, треба направити и корак даље. Фокус се пребацује на услове у дечјем окружењу, који су неопходни да се њихови капацитети развију до пуног потенцијала. Суштина овог процеса су образовни и други циљеви које имају родитељи и избори које они доносе. Можемо закључити да образованији родитељи постављају и веће захтеве пред своју децу, те да су више ангажовани у процесу њихове рехабилитације, едукације и будућности.

Овим истраживањем је утврђен нешто виши ниво лексичке развијености код ученика код којих је присутно оштећење слуха у породици него код оних код којих оштећења слуха у породици нема, али разлике нису биле значајне у седам (од осам) испитиваних области. Многи аутори су, истражујући рану употребу знаковног језика у породици у којој дете одраста и његов утицај на усвајање језика, дошли до закључка да управо глува деца која рано комуницирају знаковним језиком са својим родитељима постижу боље резултате у језичким вештинама

(Прибанић, 2007). Деца предшколског узраста, сматра Даниелс (Daniels, 1994) која су рано изложена језику (приказивање речи визуелно, кинезички и усмено) показују бржи напредак у развоју речника. Ово наводи на закључак да рана употреба знаковног језика, што је уобичајено у породицама где су родитељи глуви, подстиче све аспекте развоја језика малог глувог детета. Глува деца чујућих родитеља одрастају у језички осиромашеном окружењу (Goldin-Meadow & Mylander, 1990), док глуви родитељи показују већу свест о комуникацијским покушајима глуве деце од родитеља који немају оштећен слух (Spencer et al., 1992. према Marschark, 2001).

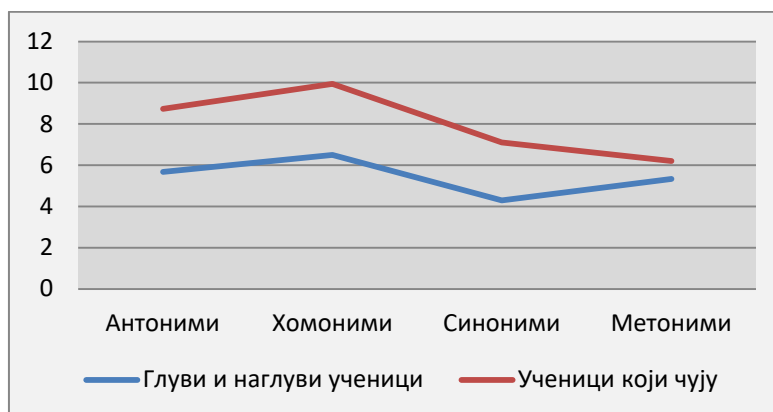
Услед одсуства чула слушања сви сегменти језика се тешко усвајају. Ако се језик активно не употребљава, он није у функцији. Многа деца оштећеног слуха речи и фразе уче напамет, при чему не схватају њихово значење, нити употребну вредност, те су неуспешна у њиховој спонтаној употреби у свакодневном говору и комуникацији. У настојању да дубље сагледамо развијеност семантике глувих и наглувих ученика и значењских односа међу речима, анализирано је познавање значења хомонима, антонима, синонима и метонима, као и способност њихове активне употребе. Уочено је да између постигнућа глувих и наглувих ученика и ученика који чују, у све четири категорије речи, постоји статистички значајна разлика у корист ученика који чују, што како истичу Димић и Мандарић (2013) наводи на закључак да глува и наглува деца имају тешкоћа како у разумевању, тако и у употреби хомонима, антонима, синонима и метонима.

Неки аутори сматрају да рани и интензивни третман може омогућити постизање адекватног нивоа мисаоно-језичких способности, који би омогућио деци оштећеног слуха да схвате димензије значења унутар речи и значењске односе међу речима (антонимије, хомонимије, метонимије и синонимије) (Пантелић и сар., 2007). Ипак, многи аутори сматрају да деца са тешким оштећењима слуха не могу достићи своје чујуће вршњаке у погледу развијености семантичких односа (Остојић, 2004; Димић и Исаковић, 2007а; Димић и Исаковић, 2007б; Исаковић и Ковачевић, 2009). Ипак у нашем раду ученици који чују имали су најнижи ниво постигнућа у области метонима, па су се у тој категорији глуви и наглуви ученици приближили постигнућима ученика који чују.

Анализирајући семантички развој глувих и наглувих ученика уочавају су извесне специфичности. Глуви и наглуви ученици, посматрано у односу на категорију речи, просечно највиши ниво постигнућа остварују у категорији *хомонима*, затим *антонима*, па *метонима*, а најнижи у категорији *синонима*. За разлику од њих ученици који чују, су просечно највиши ниво постигнућа остварили у категорији *хомонима*, па *антонима*, затим *синонима*, а најнижи у категорији метонима. Добијени резултати се делимично слажу са налазима Ковачевић (2000) која је утврдила да су глуви и наглуви ученици имали најбоља постигнућа у категорији

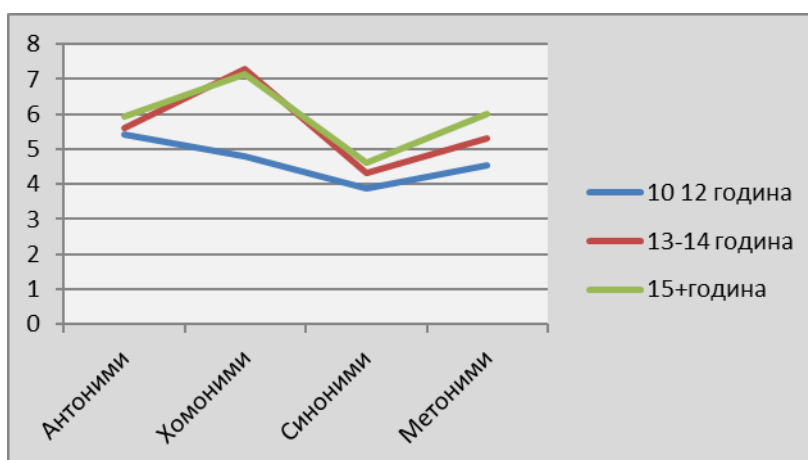
хомонима, антонима, синонима, па метонима. При том, ауторка истиче да након годину дана интензивне рехабилитације слушања и говора, у свим категоријама долази до напретка. Такође, Исаковић и Шешум (2020) наводе да едукација глувих и наглувих и континуирани рад на формирању појмова и богаћењу речника, почевши од најранијег узраста, доводи до бољих постигнућа.

Графикон 7 - Постигнућа глувих и наглувих ученика и ученика који чују на Семантичком тесту



Анализом речи које су ученици користили указује да су у категорији антонима ученици просечно највише антонима употребили за реч *дан*, а најмање за реч *сетва*, у категорији хомонима највише хомонима употребили за реч *сто*, а најмање за реч *пол*, у категорији синонима највише синонима су употребили за реч *дом*, а најмање за реч *мета*, а у категорији метонима највише метонима употребили су за реч *пуж*, а најмање за реч *кап*.

Графикон 8 - Постигнућа глувих и наглувих ученика на Семантичком тесту у односу на узраст



Посматрајући графикон уочавамо да су просечно виши ниво постигнућа и приближно сличне резултате, у све четири категорије речи, постигли глуви и наглуви ученици ученици узраста 13 и више година. Највише речи применили су у категорији *хомонима*, затим *антонима*, па *метонима*, а најмање у категорији *синонима*. Најмлађа група ученика се разликује јер су највише речи применили у области *антонима*. Овакви налази потврђују да са повећањем узраста расте и усвојеност испитиваних категорија речи (Исаковић и Ковачевић, 2009). Међутим, Исаковић и Шешум (2020) су у свом истраживању уочиле постојање статистички значајне разлике у познавању антонима именица у односу на узраст ученика и закључиле да су ученици старијих разреда остварили боље резултате у познавању именица супротног значења, што није био случај у овом истраживању.

Остојић (2004) наводи да су многа истраживања показала да девојчице предњаче у развоју говора у односу на дечаке, без обзира на уједначен узраст и интелектуалне способности. Показало се да су оне комуникативније, сарадљивије и да их је због тога лакше мотивисати за рад. Међутим, овим истраживањем је утврђено супротно: у све четири категорије речи ученици су просечно имали виши ниво постигнућа од ученица, а значајна разлика је утврђена за категорију *синонима*.

Утврђена је већа успешност ученика са нижим степеном оштећења слуха (у односу на оне са вишим степеном оштећења) док су ученици са кохлеарним имплантом показали резултате лошије од очекиваних, посебно у категоријама антонима и хомонима. Такође, већа је била успешност ученика из градске средине (у односу на ученике из сеоске средине), ученика са бољим успехом из матерњег језика (у односу на оне чији је успех слабији), али ниједна од уочених разлика није била статистички значајна.

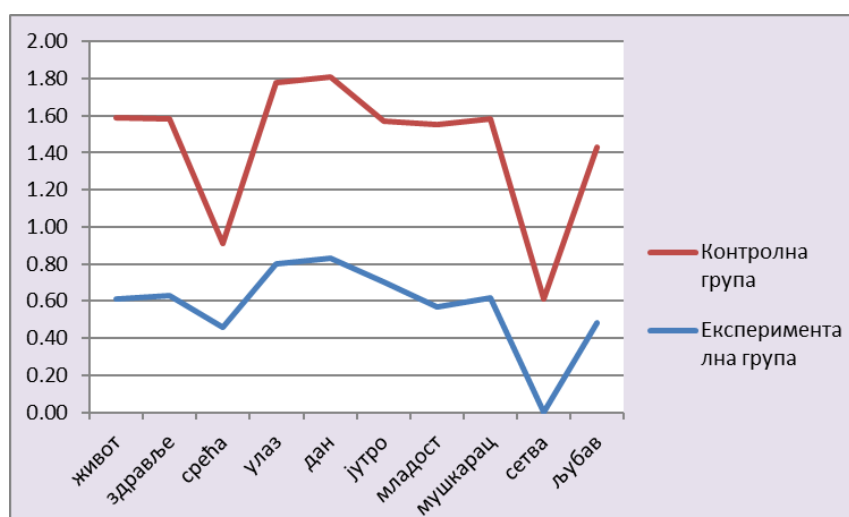
Осим едукације самих глувих и наглувих ученика, судећи према резултатима овог истраживања, и образовни ниво мајки и очева је значајан за семантичку развијеност ученика. Утврђено је да су ученици чије мајке имају средњу школу, просечно постигли виши ниво постигнућа у све четири праћене категорије речи од ученика чије мајке имају само основно образовање, а уочене разлике су статистички значајне (*антоними* $F=8,861$; $p<0,05$; *хомоними* $F=8,094$; $p<0,05$; *синоними* $F=14,056$; $p<0,05$ и *метоними* $F=4,882$, $p<0,05$), док су код очева статистички значајне разлике уочене у три категорије (*антоними* $F=5,911$; $p<0,05$; *хомоними* $F=6,475$; $p<0,05$ и *синоними* $F=6,997$; $p<0,05$). Сличне податке истичу и други истраживачи (Глумбић, Бројчин и Ђорђевић, 2012 према Ћаласан и сар., 2017), нарочито када су у питању комуникационе способности деце предшколског узраста. Бракус (2003) је такође уочила да постоји значајна позитивна корелација између социообразовног статуса мајке и укупног скорa на Семантичком тесту.

Ученици у чијим породицама нема оштећења слуха и они у чијим породицама има оштећења слуха су постигли сличне резултате, осим у категорији *хомонима*, где су ученици у чијим породицама има особа оштећеног слуха постигли просечно виши ниво постигнућа, али статистички значајне разлике нису утврђене. Ковачевић (2013) је закључила да глува деца која су изложена говорном језику и знаковном језику, од најранијег узраста, имају боље разумевање и језичку продукцију од деце која су изложена само говорном језику.

Резултати глувих и наглувих ученика у категорији *антонима* су доста оскудни, што је резултат сиромашних језичких знања и неразвијених језичких асоцијација. Ученици су највиши ниво постигнућа остварили на речима дан-ноћ и улаз-излаз, које су конкретни појмови, за које немају другачији избор, које су изразито фреквентне у нашем језику, а и глуви и наглуви их често употребљавају у свакодневной, како знаковной, тако и вербалной комуникацији. За ове појмове у знаковном језику постоје конкретни и јасни знакови, који се међу првима и усвајају (на најранијем узрасту).

Поредећи постигнућа глувих и наглувих ученика и ученика који чују (Графикон 9) у категорији антонима, уочава се да су глуви и наглуви ученици постигли просечно нижи ниво постигнућа од ученика који чују на сваком задатом појму. При том сви испитаници најнижи ниво постигнућа постигли су за реч *сетва* (коју није препознао ни један ученик), а највиши за речи *дан* и *улаз*. Мишљења смо да би глагол *сејати* препознало више ученика и дало некакав одговор, али у облику именице ова реч је ученицима непозната.

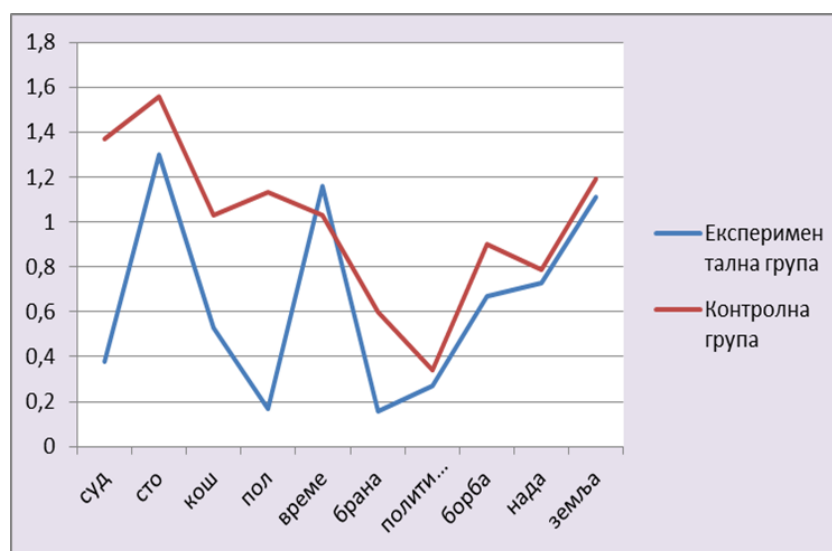
Графикон 9 - Постигнућа глувих и наглувих и ученика који чују у категорији антонима (за сваки појединачни појам)



Интересантан је податак да су просечно највиши ниво успешности за појмове *дан* и *улаз* постигли најмлађи ученици, док је за остале речи пораст адекватно употребљених појмова повезан са узрастом тј. са вишим узрастом је приметан и већи број адекватно употребљених антонима. На овај начин је потврђено да глуве особе отежано формирају апстрактне појмове, јер се њихов процес мишљења одвија само у границама онога што се види и опажа (Isaković i Kovačević, 2009). Очигледан начин мишљења и доминантан визуелни фактор, који карактерише особе које не чују, има пресудну улогу у формирању појмова (Димић и Исаковић, 2007). Управо се то потврдило и у нашем истраживању где је најмањи број ученика дао адекватан одговор за апстрактне појмове *љубав* и *срећа*. Исаковић и Ковачевић (2009) су уочиле да се, најбољи резултати код глувих и наглувих ученика остварују при навођењу антонима датих речи (у односу на хомониме, синониме и метониме). Бољи резултати су остварени код конкретних појмова, нпр. мушкарац-жена, дан-ноћ, јутро-вече, улаз-излаз, док за речи које означавају апстракцију, нпр. живот-смрт, здравље-болест, срећа-туга деца често не могу да пронађу праву реч, већ као одговор користе придеве, глаголе и друге описне речи (групе речи) које немају апстрактно значење.

Поредећи постигнућа глувих и наглувих ученика и ученика који чују у категорији хомонима (Графикон 10), уочава се да су постигнућа глувих и наглувих нижа у поређењу са ученицима који чују.

Графикон 10 - Постигнућа глувих и наглувих и ученика који чују у категорији хомонима (за сваки појединачни појам)

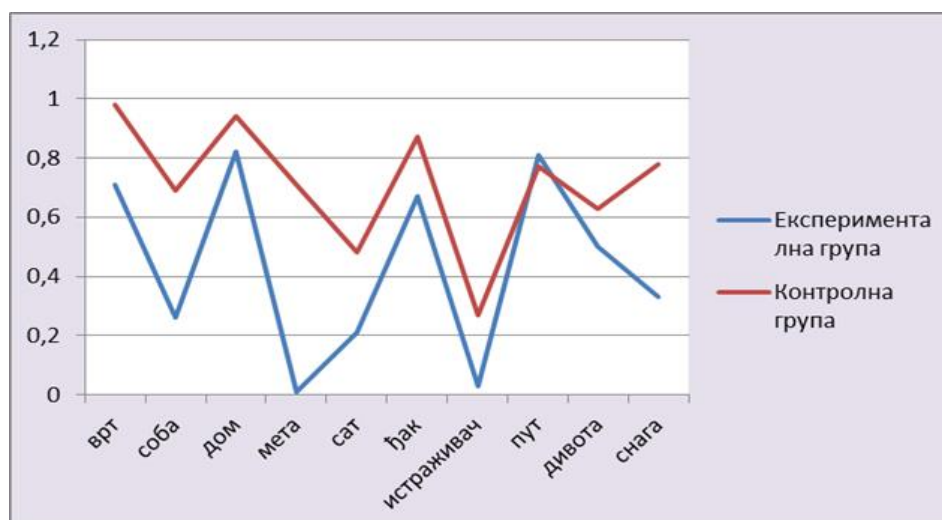


Највиши ниво постигнућа, у категорији хомонима, без обзира на стање слуха, остварен је за конкретне појмове (*сто* и *земља*) и за појам *време* о ком се свакодневно разговара и који је

фреквентан у свакодневној комуникацији, а с друге стране се област време почиње изучавати врло рано и у оквиру више предмета, па је већини ученика близак и познат. Интересантно је да су и ученици који чују показали слабе резулте за речи *брана*, *политика* и *пол*, а да су за реч *време* глуви и наглуви ученици имали просечно виши ниво постигнућа од ученика који чују. Појам *политика* је доста апстрактан појам и тешко објашњив и деци која чују, тешко га је објаснити једном речју или групом речи. У оквиру знаковног језика појам политика се показује исто као и појам проблем, а веома слично као струја или електричар (уз употребу додатног знака). То је довело до додатне пометње при адекватном тумачењу речи. Глуви и наглуви ученици одлично познају појмове мушко, женско, дечак и девојчица, али појам *пол* углавном не препознају, јер се он ретко користи у њиховој комуникацији, како вербалној тако и знаковној. Пораст адекватно употребљених појмова је повезан са узрастом. На вишем узрасту је приметан и већи број адекватно употребљених хомонима. Едукација и стицање знања утичу на адекватно усвајање значења речи.

Оскудан и сиромашан фонд речи, код глувих и наглувих ученика, посебно се уочава при анализи категорије синонима (Графикон 11). Постигнућа глувих и наглувих ученика у категорији синонима указују на мали и скучен фонд речи и недовољно познавање језика, а с друге стране проблем је и у томе што је знаковни језик оскудан и сиромашан појмовима, па не постоје синоними за велику већину речи. Исти знак се користи и за сат и за часовник... Све наведено објашњава мали и неадекватан број синонима у говору и писму глувих и наглувих ученика.

Графикон 11 - Постигнућа глувих и наглувих и ученика који чују у категорији синонима (за сваки појединачни појам)

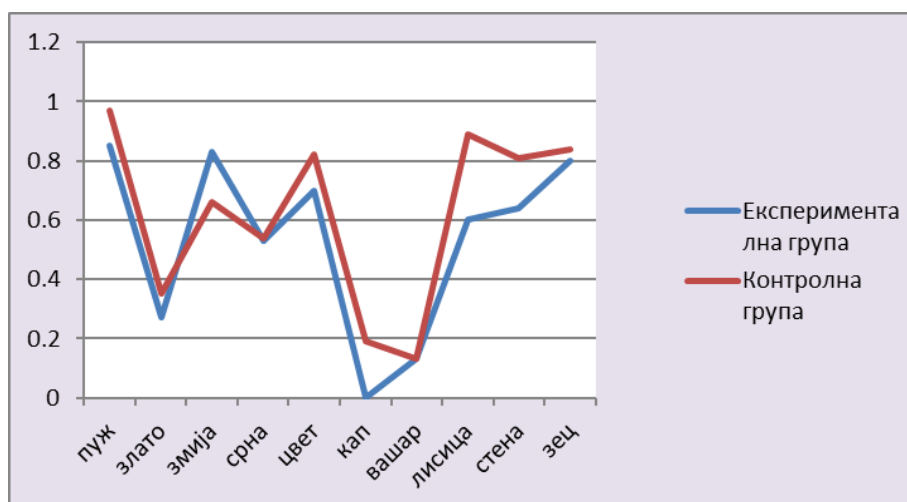


Поредећи постигнућа глувих и наглувих ученика и ученика који чују у категорији синонима, уочава се да су глуви и наглуви ученици постигли просечно нижи ниво успешности од ученика који чују. И једна и друга група ученика су просечно највиши ниво успешности остварили на речи *дом*. Појмови *мета* и *истраживач* су већини испитаних глувих и наглувих ученика били непознати. Интересантно је да су и ученици који чују показали слабе резулте за реч *истраживач*, а да су за реч *пут* глуви и наглуви ученици имали нешто виши ниво постигнућа од ученика који чују. Осим тога, није било велике разлике између постигнућа млађих и старијих ученика, односно глуви и наглуви ученици свих узраста дали сличне одговоре: највиши ниво постигнућа остварили за речи *пут* и *дом*, а најнижи за речи *мета* и *истраживач*. Ученици млађег узраста су постигли прихватљиве резултате, али се од старијих ученика очекивало више. Васић (1976) је у својим истраживањима указала на појаву неке врсте кризе у језичком развоју у претпубертетском и пубертетском периоду, која не значи језичку неразвијеност, већ може да означава тенденцију ка усавршавању индивидуалног језичког израза.

Глуви не усвајају говор у процесу спонтане интеракције, већ посебним обучавањем. Они углавном схватају једно значење речи и не савладавају „флексибилну полисемију“ која уствари омогућава разумевање промена значења речи у зависности од контекста и ситуације. Због тога се део обуке односи на полисемију и хомонимију речи, а оне се могу разумети само у контексту (Лурија, 1982, према Isaković i Kovačević, 2009).

Поредећи постигнућа глувих и наглувих ученика и ученика који чују у категорији метонима (Графикон 12), утврђено је да су резултати испитаника врло слични. Обе групе ученика су просечно највиши ниво постигнућа имале за речи *пуж* и *цвет*. Интересантно је да су и ученици који чују показали лошије резулте за речи *кап* и *вашар*, а да су за реч *змија* глуви и наглуви ученици имали боље резултате од ученика који чују.

Графикон 12 - Постигнућа глувих и наглувих ученика и ученика који чују у категорији метонима (за сваки појединачни појам)



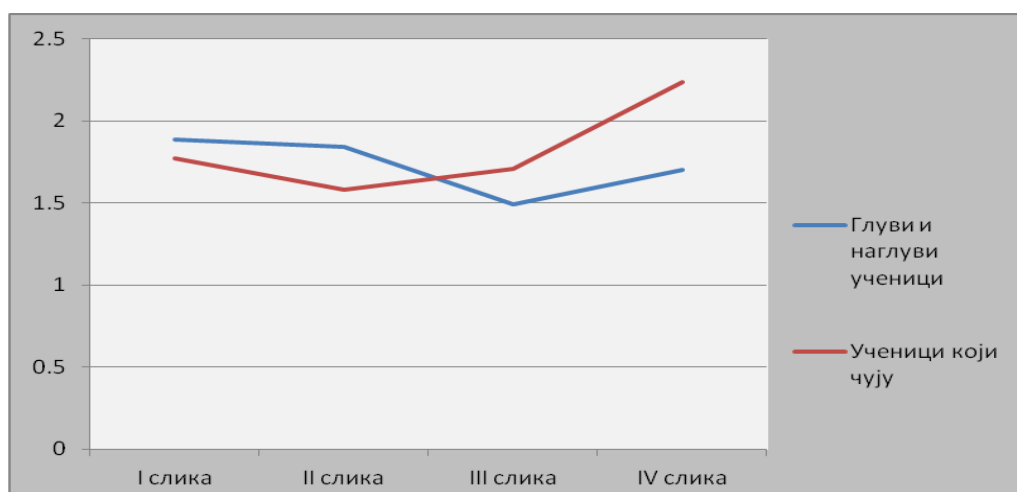
За глуву и наглуву децу метоними представљају нарочиту тешкоћу јер ученици још увек немају довољно развијен облик језичког мишљења. Евидентно је да ученици боље разумеју пренесено значење конкретних речи које су им блиске и са којима се чешће сусрећу, како у свакодневној комуникацији тако и у процесу едукације. Глуви и наглуви ученици свих узраста су највише успешности имали за речи *пуж*, *змија* и *зец*, а најмање за реч *вашар*. За реч *кап* ниједан ученик није дао одговор. Анализирајући појединачно сваки метоним, уочавамо да су ученици нижег узраста постигли нешто нижи ниво постигнућа од старијих ученика.

Димић и Мандарић (2013) истичу да глува и наглува деца имају проблема у разумевању значењских односа међу речима. Речи које припадају истом лексичко-семантичком скупу често се појављују заједно. Што су повезаније по значењу, већа је вероватноћа њихове заједничке употребе. Постоје категорије речи код којих је однос узајамне зависности у значењу веома изражен. Такве категорије су хомонимне речи, антонимски парови и синонимне речи (Ковачевић-Гавриловић, 2002). Испитивање наведених категорија речи указује на ниво језичких асоцијација детета. Савић (1986) истиче да богатство језичких асоцијација ствара могућност за превазилажење језичких недостатака и заостајања. Истраживања су показала да глува и наглува деца имају проблема у разумевању и употреби хомонима, антонима, синонима и метонима (Ковачевић-Гавриловић, 2002; Папић и Илић, према Савић, 1986). Група истраживача (Исаковић, Димић и Половина, 2011) је испитивала усвојеност категорије метонима на старијем основношколском узрасту, а у оквиру говора и знаковног језика. Дошле су до закључка да се порастом година школовања деце говорни и знаковни вид изражавања међусобно готово изједначавају и подједнако успешно користе у комуникацији. Такође, боља развијеност

знаковног језика утиче на боља постигнућа глувих ученика у оквиру говорног израза. Уочавају и да глуви ученици боље разумеју пренесено значење оних речи (појмова) са којима се, од најранијег узраста у школском раду сусрећу. То се односи на конкретне појмове, тј. карактеристике животиња (пуж, змија, лисица, зец - на којима се ради кроз прве песмице, бајке, басне и прве драматизације).

У последњем делу истраживања који се односио на процену језичког израза коришћене су слике у низу које су пригодне за испитивање говора и језика деце. Исаковић (2007а) истиче да реченице глуве и наглуве деце карактеришу: аграматизми, тешкоће при употреби једнине и множине, погрешна употреба личних заменица, адиција и омисија речи. Честа је употреба бесмислених лексема, погрешна употреба великог слова и знакова интерпункције. Ауторка уочава и проблеме у изградњи и употреби реченице. Код неких ученика интерпретација слика се састојала из набрајања уочених лица и предмета.

Графикон 13 - Постигнућа глувих и наглувих ученика и ученика који чују при интерпретацији приче по низу слика

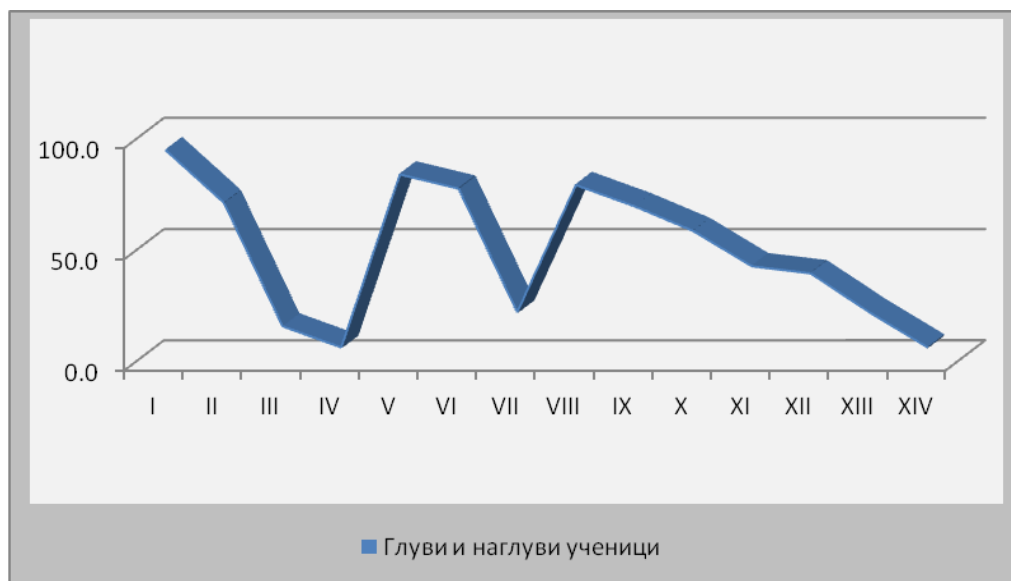


У нашем истраживању су уочене статистички значајне разлике при интерпретацији приче по низу слика код глувих и наглувих ученика и ученика који чују, у корист ученика који чују. Осим тога, статистички значајне разлике у опису слика глувих и наглувих ученика (ученици су прву и другу слику описали значајно боље од треће) указује на чињеницу да глуви и наглуви ученици нису језички уобличили след слика. Садржаји приказани на трећој и четвртој слици представљају „расплет догађаја“ и на њима се види разумевање садржаја приче. Управо су на тим сликама глуви и наглуви постигли слабе резултате. Добијени резултати сагласни су са резултатима аутора Вујасиновић и Исаковић (2007) које су закључиле да при опису приче у сликама ученици не разумеју поуку нити поруку приказане приче, без обзира на

начин интерпретације, вербални или знаковни. Пантелић и сарадници (2007) су закључили да при интерпретацији слике глува и наглува деца користе већи број речи, али праве аграматичне реченице (30% њих).

Пратећи резултате глувих и наглувих ученика у језичкој формулацији приче, често се дешавало да наведени одговори нису били дати у понуђеном облику, али су и као такви прихватани, јер су одражавали разумевање одређеног сегмента.

Графикон 14 - Постигнућа глувих и наглувих ученика на свих 14 одговора



Највећи број ученика је применио одговоре: *Пада киша* (95,2%), *Дечак и девојчица су видели пса* (84,1 %) и *Деца су узела пса* (79,4%). Најмање су употребљени одговори: *весела деца* (6,3 %) и *Деца су помогла псу* (6,3%). Процент употребљених реченица указује да су ученици уочавали само конкретне садржаје приказане на слици, а емоције и апстрактније аспекте нису уочавали, па су самим тим ређе и наводили реченице у којима би се могло уочити да су примећене емоције ликова у причи и комплетна позадина целе приче. Кривуља показује значајан пад употребљених чињеница везаних за трећу и четврту слику (од девог до четрнаестог одговора), које су очигледно, при језичкој формулацији, представљале већи проблем. У највећем броју случајева језички израз се карактерисао само низањем, набрајањем именица и понеког глагола. Често су речи биле нетачно написане и неадекватно употребљене, нпр: *скола, куча, девојчица, везела, деса, витјела итд.* У неким случајевима су писали непотпуне и некоректне реченице, нпр: *У школу готово. Дејца су идемо кућа. Дјечак је смијеч. Смије јеса. У школа кад заврши иде у куће. Дјеса кућа. Дјеца идем у кућу киси пада. Било је киши пада. Дјеца види пас мокро. Пас вода мокар. Пас је тучан. Дјеца су узим пас и идем у кући. Оприсали*

му пас мокро. Дала храну и воду једе пас. Они су радост. Сад они су везели. Пас је у двориште весео. Деца је наптивити кући за пас. Деца много помоћу пас. Дечак и девојчица помоћ пас. Написане реченице су најчешће биле кратке, врло штуре и састављене само од субјекта и предиката, са веома скромним фондом примењених речи, које у већини случајева, одражавају само конкретну радњу приказану на сликама.

Уз неке изузетке, глува и наглува деца генерално имају мањи говорни вокабулар од својих чујућих вршњака одговарајућег узраста (Gonzalez Cuenca, Cervan & Cuberos, 2020; Lund, 2016; Takahashi, Isaka, Yamamoto, & Nakamura, 2017; Rufsvold, 2018). Чини се да је изложеност америчком знаковном језику поузданије средство за развој вокабулара на очекиваном узрасту од интервенција, па чак и раних, фокусираних искључиво на говорни енглески. Сличне резултате налазимо код аутора Ковачевић и Исаковић (Ковачевић и Исаковић, 2010). Оне су уочиле да је писани, као и усмени израз глувих и наглувих ученика, при опису слика, тежак за анализу и изузетно аграматичан. Уочено је неадекватно повезивање речи у реченице, и реченица међусобно. Проблеми у саопштавању сопствених мисли, осећања и размишљања, у оквиру писаног језичког израза су изражени. У писаној продукцији изражена је неадекватна употреба личних заменица, лица, неслагање у роду, броју и падежу. Најчешће уочене грешке су биле: мешање великих и малих слова, писање реченица малим словом, изостављање интерпункцијских знакова (тачка на крају реченице, зарез у реченици), чести аграматизми (родови, лица, падежи, глаголска времена, редослед речи у реченици...), супституције гласова, оmissије, реч у функцији реченице, недостатак глагола и помоћних глагола у реченици, низање речи у реченици (најчешће само именица), писање у низу више реченица, без тачке, зареза, великог слова, мешање латиничног и ћириличног писма, писање великог слова у сред реченице, без потребе, мешање глаголских времена у једној реченици (Одмах узела и одведе у кућу), писање реченица само у првом лицу.

Исаковић (2013) истиче да су искази ученика неразумљиви. Предлози, речце и помоћни глаголи (који се без правила само додају било где у реченици), коришћење искључиво номинатива, крњег перфекта и непотпуног футура. Херега (Herega, 2014) наводи да већина особа која је оглувела пре усвајања језика има тешкоће у изражавању. Разумевање текстова је лоше, па је потребно користити једноставне речи и реченице. Те тешкоће су последица глувоће, а не интелектуалних дефицита.

Сва наведена истраживања и резултати добијени у нашем истраживању потврђују да писани израз није само техника писања, већ и начин мишљења и изражавања. Техника писања, брзина, тачност се вежбањима и током школовања усавршавају. Међутим, да би неко смислено писао мора имати развијено језичко искуство, јер је вештина писања увек повезана с нивоом

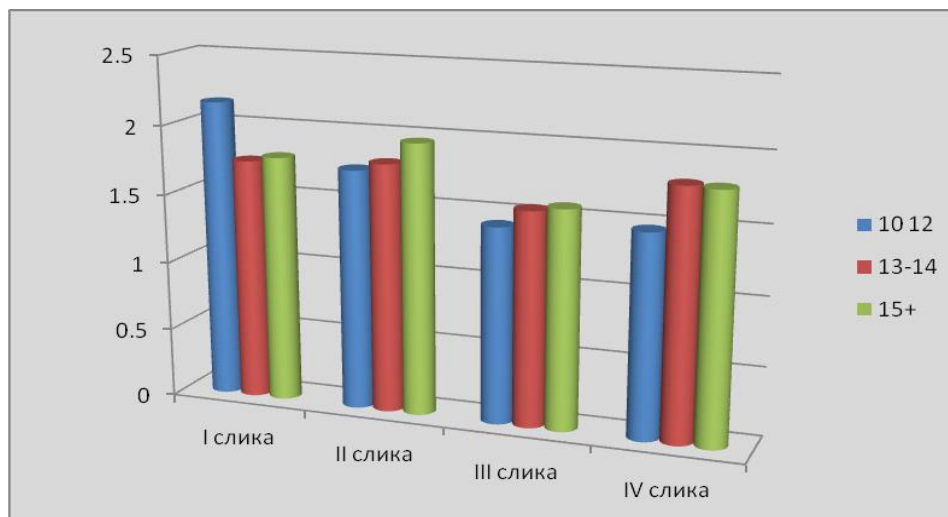
језичких способности. Из тих разлога проблеми глуве деце са слушањем, говором и читањем се одражавају, а често и увећавају, у самосталном писању. Писани говор ове деце показује тенденцију заостајања у односу на чујућу децу. Деца оштећеног слуха немају проблема са техником писања, али не повезују адекватно речи у реченици нити реченице међусобно. Писани задаци се одликују стереотипијама, употребом именица и глагола, бесмисленим речима и аграматичним конструкцијама (неправилна употреба рода, броја, падежа, глаголских времена) (Димић, 1996; Димић и Петковић, 2000; Димић, 2003; Димић и сар., 2011б; Исаковић, 2007а; Исаковић, 2007б; Исаковић и Димић, 2008; Ковачевић и Исаковић, 2009; Соколовац и сар., 2016 према Веселиновић, 2019). Још су Вилбур и Куигли (Wilbur & Quigley, 1975) наводили да су при анализи 450 ученика са веома тешким оштећењем слуха, старости између 10 и 19 година, на тестовима синтаксичких способности уочили девијантне обрасце приликом изградње реченица и нагласили потребу за посебним подучавањем глувих. Антиа и сарадници (Antia et al, 2005) закључују да најтеже аспекти писања код глувих и наглувих ученика представљају речник, његово усвајање и синтакса (изградња реченице). Предиктори спонтаног писаног израза глувих и наглувих ученика били су степен губитка слуха, оцена и пол. Друга група аутора наводи да неку везу са писаним изразом ученика имај и социоекономски статус, оцена, степен губитка слуха и коришћење преводиоца. Односно, неке од ових варијабли предвиђају академско постигнуће (Antia, Reed & Kreimeyer, 2005). Такође, ученице показују боље резултате, (Musselman & Szanto, 1998), док социоекономски статус значајно утиче на академска постигнућа глувих и наглувих у државним школама (Kluvin & Stinson, 1993). Антиа и сарадници (Antia et al, 2005) закључују да је потребно обратити пажњу на учење писања, али и помоћ ученицима, без обзира на степен оштећења слуха.

На основу наведених истраживања различитих аутора, можемо закључити да је писање један од најтежих и најсложенијих задатака који се ставља пред глуве и наглуве ученике. Ученици морају да савладају слова, речи и изградне реченице, разумљиве и читљиве. При томе треба испоштовати правописна правила, интерпункцију, користити адекватну лексику и синтаксичке структуре. Виши ниво писања представљало би самостално писање, у смислу одабира теме, идеје, прављење плана и организације целине израза, који би носио смислену поруку. Све наведено нам указује на количину и бројност препрека које глува деца треба да савладају. Стога, глуви и наглуви ученици заостају за чујућим вршњацима током читавог школовања, до периода адолесценције, а некада и читавог живота.

Иако се велики број глувих и наглувих ученика образује у државним редовним школама (Holden-Pitt & Diaz, 1998), наставници изражавају забринутост да би квалитет њиховог учења био нижи него приликом одвијања наставе уз подршку специјалних едукатора или наставе у

засебним школама. Посебно се поставља питање адекватног израза, комуникације и интеракције са групом (Ramsei, 1997; Shav & Jamieson, 1997; Stinson & Antia, 1999).

Графикон 15 - Постигнућа глувих и наглувих ученика при интерпретацији приче по низу слика у зависности од узраста



Посматрајући постигнућа ученика у односу на узраст уочен је напредак у складу са узрастом. Интересантан је податак да су најмлађи ученици најбоље испричали садржај прве слике, а резултати на следећим сликама су на овом узрасту опадали, док су ученици старијег узраста постигли приближно сличне резултате на све четири слике и на свим сликама су били бољи од млађих ученика, изузев на првој слици. Исаковић (2013) је у свом истраживању дошла до податка да се са узрастом смањује број употребљених речи, али повећава број употребљених реченица. Најстарији ученици су при опису слика користили само реченице, што потврђује и резултате нашег истраживања.

У нашем испитивању занимало нас је и колико су ученици различитог узраста често употребљавали понуђене одговори и у ком обиму. Употреба различитих одговора је доста уједначен на свим узрастима, а пораст и пад се јављају код истих чињеница. Ученици свих узраста су најчешће употребљавали одговор *Пада киша*, затим одговори *Деца иду кући* и *Дечак и девојчица су видели пса*. Одговори *весела деца* и *Деца су помогла псу* су се појавиле у јако малом броју и код мало ученика.

Иситаници оба пола су са подједнаком успешношћу интерпретирали слике у низу. Интересантно је размимоилажење на чињеницама: *Они се играју* и *сретан пас*, које су ученици мушког пола пуно више примењивали, док су одговоре *весела деца* и *Пас је добио кућицу*, много више употребљавале ученице женског пола. Последњу чињеницу *Деца су помогла псу* су и једна и друга група примениле у малом броју. Овакви резултати сагласни су са истраживањем

три аналогна облика изражавања (говорни, писани и знаковни) које је вршила Исаковић (2013). Уочена су нешто виша просечна постигнућа девојчица у односу на дечаке. Девојчице су оствариле нешто боље резултате, али се добијене разлике нису показале као статистички значајне.

Када анализирамо интерпретацију слика у низу код ученика са различитим степеном оштећења слуха можемо уочити да су ученици с тешким оштећењем на све четири слике постигли просечно највиши ниво постигнућа и интерпретирали слике у низу користећи највећи број одговора. Ученици са умереним и умерено тешким оштећењем и ученици са веома тешким и тоталним оштећењем су постигли веома сличне резултате. Најмање чињеница су применили ученици са кохлеарним имплантом, посебно на трећој и четвртој слици. Анализирајући добијене резултате ученика на трећој слици, уочено је да су ученици са нижим степеном оштећења слуха, као и ученици са тешком оштећењем постигли значајно боље резултате од ученика са кохлеарним имплантом. Насупрот овим налазима група аутора (Mayer et al., 2016) истиче добре аспекте новијих технологија (кохлеарног импланта) и наводе много боље резултате деце у обиму речника, него што је то забележено код ове популације пре имплантације. Њихови резултати у писању су нешто лошији, али се није уочила употреба нестандардног енглеског језика, као што је било пре имплантације. Такође је уочена употреба различитих стратегија писања уобичајених код деце која чују.

Исаковић (2013) је у свом истраживању анализирала да ли степен оштећења слуха утиче на постигнућа ученика при интерпретацији приче у сликама. Поредићи постигнућа ученика са кохлеарним имплантом, умерено тешким, тешким, врло тешким и тоталним оштећењем слуха уочено је да нема статистички значајних разлика између ученика са различитим степеном оштећења слуха.

Посматрајући резултате ученика при интерпретацији приче по низу слика у зависности од успеха из матерњег језика уочавамо стално линеарно повећање постигнућа. Успех из матерњег језика утиче на способност језичког изражавања, те су уочене статистички значајне разлике на нивоу 0,05 у корист ученика са врлодобрим и одличним успехом, а у односу на ученике са добрим успехом. Уочавамо да су ученици из сеоске средине постигли нешто боље резултате од ученика из градске средине, али разлике нису статистички значајне. Обе групе испитаника пуно више су примењивале чињенице са прве две слике, а значајно мање чињенице везане за трећу и четврту слику.

Просечно виши ниво постигнућа, на све четири слике, остварили су ученици чије мајке и очеви имају средњу школу, од ученика чије мајке и очеви имају завршену основну школу. међутим, на све четири слике, се не уочавају статистички значајне разлике. Глумбић (1997)

наводи да образованији родитељи обично припадају вишим социо-економским слојевима друштва и имају висок ниво аспирација, тако да су у могућности да својој деци обезбеде подстицаје који су неопходни за пуну афирмацију свих когнитивних потенцијала (Глумбић, 1997 према Ћаласан и сар., 2017).

Ученици код којих је присутно оштећења слуха у породици су постигли нешто виши ниво постигнућа од ученика код којих нема оштећења слуха, али без статистички значајних разлика. Обе групе испитаника су више чињеница дале на прве две слике, а мањи број за трећу и четврту слику. Можемо то повезати са смањењем мотивације и интересовања како су се ређале слике, али и са лошијом способношћу вербализације догађаја који су се налазили на трећој и четвртој слици. Нешто боља постигнућа деце код којих постоји оштећење слуха у породици се могу приписати раној употреби знаковног језика и раној језичкој интервенцији у самој породици, те раним интеракцијама између родитеља и деце. Лакше богаћење речника при усвајању знаковног језика, код глуве, али и код деце која чују, а имају глуве родитеље, се објашњава визуелно доступним информацијама (Marshark, 1993 према Bradarić-Jončić, 2000). Савладавање најмање једног језика подстиче и општи и когнитивни развој (Moeller & Schick, 2006).

9. ТЕСТИРАЊЕ ХИПОТЕЗА

У овом истраживању је анализиран језички израз глувих и наглувих ученика применом три теста којима се утврђује ниво *лексичке спремности*, развијености *семантике* и способности *интерпретације приче по низу слика*, што је омогућило тестирање постављених хипотеза и формулисање закључака.

1. Прва хипотеза је гласила да је *хронолошки узраст повезан са језичким изразом код глувих и наглувих ученика основношколског узраста*. Поредећи *лексичку спремност*, развијеност *семантике* и способност *интерпретације приче по низу слика код глувих и наглувих ученика* различитог узраста. Уочено је да са узрастом глувих и наглувих ученика, постоји сталан тренд пораста језичких постигнућа на сва три примењена теста, алу су статистички значајне разлике утврђене само на појединим ајтемима. На основу ових налаза, **прва хипотеза у целини гледано није у потпуности потврђена.**

2. Друга хипотеза је гласила да *пол није повезан са језичким изразом глувих и наглувих ученика основношколског узраста*. Добијени резултати указују на то ниво *лексичке спремности* ученика и ученица са оштећењем слуха подједнак, као и способност *интерпретације приче по низу слика*. Међутим, у погледу развијености *семантике* статистички значајно боља постигнућа ученика су се појавила у категорији *синонима*. С обзиром да је у питању једна од четири испитиване категорије именица, закључено је да пол није повезан са језичким изразом глувих и наглувих ученика основношколског узраста. На основу оваквих резултата **друга хипотеза је потврђена.**

3. Трећа хипотеза је гласила да је *слушни статус повезан са језичким изразом код глувих и наглувих ученика основношколског узраста*. Добијени резултати указују на то да је степен оштећења слуха статистички значајно повезан са нивоом *лексичке спремности* на четири од осам испитиваних области. Анализирајући развијеност *семантике* код ученика са различитим степеном оштећења слуха, уочена су боља постигнућа ученика нижег степена оштећења слуха, али статистички значајне разлике међу групама није било. Међутим, када је у питању способност ученика при *интерпретацији приче по низу слика* најбоље резултате су остварили ученици с тешким оштећењем слуха, а најлошије ученици са кохлеарним имплантом, док су остале групе ученика (са умереним, умерено тешким, веома тешким и тоталним оштећењем

слуха) постигле веома сличне резултате. На основу оваквих резултата **трећа хипотеза је делимично потврђена.**

4. Четврта хипотеза је гласила да је *успех из матерњег језика повезан са језичким изразом код глувих и наглувих ученика основношколског узраста.* Добијени резултати указују на то да је ниво *лексичке спремности*, као и способност *интерпретације приче по низу слика* статистички значајно бољи код ученика чији је успех из матерњег језика бољи. Статистички значајне разлике су потврђене између ученика са добрим и одличним успехом на пет испитиваних области Теста лексичке спремности, као и између ученика са врлодобрим и одличним успехом у односу на ученике са добрим успехом при интерпретацији приче по низу слика. Такође, развијеност *семантике* је боља код ученика са бољим школским успехом, али се у овој области статистички значајне разлике нису појавиле. На основу ових налаза може се тврдити да су успех из матерњег језика и језички израз глувих и наглувих ученика у вези, чиме је **четврта хипотеза потврђена.**

5. Пета хипотеза је гласила да одређене карактеристике породичне средине – место становања, степен образовања родитеља и присуство оштећења слуха у породици нису повезане са језичким изразом код глувих и наглувих ученика основношколског узраста.

- Анализирајући *развијеност лексике и семантике*, као и *интерпретацију приче по низу слика* у односу **на место становања**, између постигнућа ученика из градске и ученика из сеоске средине нису уочене статистички значајне разлике.
- Анализирајући *развијеност лексике и семантике* у односу **на степен образовања родитеља** утврђено је да је степен образовања мајки више повезан са постигнућима ученика у области лексичке спремности, него што је то случај када је у питању степен образовања очеве. Тачније, ученици чије мајке имају виши ниво образовања (ССС) остварили су статистички боља постигнућа на четири испитиване области док, су када су у питању очеви, статистички значајне разлике утврђене на једној области. У погледу развијености семантике статистички значајне разлике су утврђене у свим испитиваним областима за оба родитеља (са изузетком ментонима за очеве). При испитивању способности *интерпретације приче по низу слика*, виши ниво постигнућа остварили су ученици чија обе родитеља имају средњу школу, од ученика чији родитељи имају завршену основну школу, али статистички значајних разлика није било. Овакви налази наводе на закључак да је ниво образовања родитеља значајан за језички израз глувих и наглувих ученика.

- **Анализирајући развијеност лексике у односу на присуство оштећења слуха у породици**, утврђено је да је лексички развој ученика код којих постоји присуство оштећења слуха у породици на вишем нивоу, него што је то случај код ученика код којих нема оштећења слуха у породици, али статистички значајне разлика су утврђене само у категорији *животиње*. Међутим, у погледу развијености *семантике* постигнућа свих ученика су била на једнаком нивоу. Када је у питању *интерпретација по низу слика*, ученици код којих је присутно оштећење слуха у породици остварили су боља постигнућа, али не статистички значајно боља.

На основу ових налаза можемо тврдити да је пета хипотеза **одбачена** у делу који гласи да **не постоји повезаност нивоа образовања родитеља и присуства оштећења слуха у породици са језичким изразом глувих и наглувих ученика, али је потврђена** у делу који гласи да **не постоји повезаност језичког израза глувих и наглувих ученика са местом становања**.

6. Шеста хипотеза је гласила да *постоје разлике у језичком изразу између глувих и наглувих ученика и ученика који чују*. Анализирајући *развијеност лексике и семантике*, утврђено је да ученици који чују имају статистички значајно боља постигнућа на свим испитиваним категоријама у поређењу са глувим и наглувим ученицима. Поредећи резултате при *интерпретацији приче по низу слика* уочено је да између постигнућа глувих и наглувих ученика и ученика који чују не постоје статистички значајне разлике, али су ученици који чују остварили виша постигнућа при интерпретацији приче. У складу са добијеним налазима можемо рећи да је **шеста хипотеза потврђена**.

10. ЗАКЉУЧЦИ

Посматрајући добијене резултате уочене су одређене специфичности у језичком изразу код глувих и наглувих ученика основношколског узраста, као и различитости у односу на језички израз ученика који чују. Формулисани су следећи закључци:

1. У нашем истраживању се потврдило значајно заостајање глувих и наглувих ученика у развијености лексике и лексичког фонда у односу на ученике који чују. Глуви и наглуви ученици су показали боље познавање појмова у областима које су им ближе и приступачније и које често користе у свакодневној комуникацији (животиње, храна и пиће), али је број употребљених речи био значајно испод нивоа фонда речи њихових чујућих вршњака. Ученици који чују су постигли значајно боље резултате у свим наведеним областима, али сматрамо да су навели пуно мање појмова него што их стварно познају и користе услед недовољне заинтересованости и смањене мотивисаности за учествовање у истраживању. Осим тога, приликом навођења појмова, глуви и наглуви ученици правили су много грешака. Ове грешке су одлике грешака у говору и недовољно развијене артикулације. Појављивале су се речи које немају значење и речи које не припадају наведеним областима. Честе су биле супституције, адиције, изостављање слова, додавање слова, грешке у писању и сл.

Језички израз глувих ученика се са узрастом мења, тако да су у свим испитиваним областима постигнућа старијих ученика била боља. Старији ученици су користили највећи фонд речи, како укупан, тако различитих речи, што је резултат ширења и богаћења речника кроз едукацију, с једне стране, и повећаног нивоа интересовања, сазревања и животних искустава старијих ученика, с друге стране.

2. Посматрајући и анализирајући ниво развијености семантике код глуве и наглуве деце уочени су проблем, како у разумевању значења појмова, тако и у употреби хомонима, антонима, синонима и метонима. Постигнути су лошији резултати (у све четири категорије) у односу на вршњаке уредног слуха. Добијен је велики број неадекватних одговора који су специфични за глуву и наглуву децу. Њихови резултати на семантичком тесту у све четири категорије речи су скромни, услед оскудног језичког знања, конкретности и недовољно развијених језичких асоцијација. Глуви и наглуви ученици су највиша постигнућа постизали на конкретним појмовима, који су изразито фреквентни у нашем језику и које често употребљавају у свакодневној како знаковној, тако и вербалној комуникацији. За већину тих појмова и у знаковном језику постоје конкретни и јасни знакови. Изразите тешкоће и непознавање значења

појмова, изражене су код апстрактних именица, које глуви и наглуви ученици недовољно познају и не примењују у комуникацији.

3. Пратећи резултате глувих и наглувих ученика при интерпретацији приче по низу слика, уочено је да они нису у потпуности разумели причу, нису уочили ни разликовали важне елементе радње (причања) од мање важних и нису у довољној мери сагледали низ слика и схватили њихову суштину. Афективна и апстрактна страна стрип приче, која целој причи даје смисао, је занемарена, па самим тим ученици нису могли извести неки закључак, нити уочити поуку. При интерпретацији приче по низу слика уочене су многе тешкоће које су последица ниског нивоа развијености језичких компетенција и ниског нивоа познавања сложенијих језичких структура код глуве и наглуве деце. Писане су непотпуне и некоректне реченице, уочено је мешање великих и малих слова, изостављање интерпункцијских знакова (тачка на крају реченице, зарез у реченици који је стављан произвољно), чести аграматизми (род, лице, падежи, глаголска времена...), супституције гласова, омисије, једна реч у функцији реченице, недостатак глагола и помоћних глагола, произвољно слагање редоследа речи (најчешће су то само именице), писање у низу више реченица без повезаности, логике, без тачке, зареза, великог слова. Чак и на вишим узрастима уочено је мешање латиничног и ћириличног писма, писање великог слова у сред реченице, писање реченица само у првом или само у трећем лицу једнине.

ОГРАНИЧЕЊА У ИСТРАЖИВАЊУ

У нашем истраживању били смо доста ограничени величином узорка, с обзиром да смо истраживање спроводили у специјализованим установама за глуву и наглуву децу у Босни и Херцеговини и Републици Србији, у којима је све мање глуве и наглуве деце очуваних интелектуалних способности, а све више ученика са удруженим сметњама која нису били наша циљна група. Сигурно је да мањи узорак испитаника не допушта генерализацију резултата, али подстиче на спровођење сличних истраживања на већој популацији.

Приликом извођења истраживања применили смо тестове који су се дуги низ година примењивали на нашем говорном подручју и давали резултате, у области лексике и семантике, а који су помагали у развоју теорије специфичног усвајања и развоја језика код глувих, али и унапређивању практичног рада са децом. Сигурно је да би осавремењивање и примена новијих стандардизованих тестова, са добро разрађеним упутствима о анализи добијених података дало информације које би биле корисне како у теорији, тако у практичном раду са глувом и наглувом децом.

У сегменту рада посматрали смо и анализирали интерпретацију приче по низу слика. Анализа форме и садржаја написаног на основу слика, вербализација приказаног сликовног материјала су доста ретка тема истраживања. С обзиром да су глува деца више оријентисана и усмерена на визуелну перцепцију и да је она доминантна у усвајању и формирању различитих врста појмова, ширењу речника и развоја писаног језичког израза, ово питање смо сматрали значајним и желели смо га посматрати и анализирати у нашем истраживању. У раду са глувима се користи обиље сликовног материјала, који доприноси развоју говорног и писаног израза. Међутим, због недостатка новијих истраживања на ову тему, позивали смо се на нека, не толико стара истраживања рађена на нашем говорном подручју и резултате поредили са постигнућима наших ученика.

ПРЕПОРУКЕ ЗА ДАЉА ИСТРАЖИВАЊА

У овом раду бавили смо се специфичностима језичког израза код глувих и наглувих ученика основношколског узраста, анализирајући речник и развијеност речника, познавање значења речи и значењске односе међу речима, те постигнућа при интерпретацији приче по низу слика, а на основу очекиваних одговора за сваку слику. Резултате истраживања смо поредили са постигнућима ученика који чују и учили значајно заостајање у језичком развоју глувих и наглувих ученика у односу на вршњаке који чују. Глуви и наглуви ученици имају мањи фонд речи која утиче на развој осталих елемената језика, спорији граматички развој, лошу стратегију читања и разумевања прочитаног, а све као последица ниског нивоа језичких компетенција.

Добијени резултати нас наводе да би било важно и значајно да се спроведе више сличних истраживања, савременијим тестовима, који нам могу дати већи број информација о развијености језика, лексике, семантике, синтаксе и прагматике глувих и наглувих ученика. Когнитивне способности, перцепција, закључивање и развој апстрактног мишљења биле би свакако теме које би нашле своју примену у практичном раду. Интересантно и неопходно би било спровести слична истраживања којим би се могао испитати ниво језичке развијености ученика са кохлеарним имплантом, с обзиром да данас имамо све већи број ових ученика. С друге стране интересантно би било истраживати и упоредити постигнућа ученика којима је вербални говор примарни начин комуникације са ученицима са којима се ради по билингвалном приступу и подстиче, како вербална комуникација тако и знаковни језик. Неопходно би било проучити језички израз глувих и наглувих ученика који похађају редовне школе. Међутим, не постоје тачни и прецизни подаци у којим се школама та деца налазе, па је долазак до њих веома отежан. За тако нешто је неопходна сарадња више институција и наравно родитеља и саме деце.

Овакве информације могле би бити од великог значаја за проучавање развоја језика глувих и наглувих, где би се у фокус ставила теоријска сазнања о језичком напредовању, а с циљем осмишљавања новијих метода и поступака у раду са глувом и наглувом децом, али и кохлеарно имплантираном децом, које би биле функционалније и боље употребљене у њиховој едукацији. Циљ би био достизање комуникацијских способности вршњака уредног слуха. Развојем језичких компетенција омогућавамо да глуви и наглуви ученици постигну виши ниво писмености и смање ниво језичког заостајања за својим вршњацима који чују.

ЛИТЕРАТУРА

1. Antia, S.D., Reed, S., & Kreimeyer, K.H. (2005). Written language of deaf and hard-of-hearing students in public schools. *Journal of deaf studies and deaf education*, 10(3), 244-255. <https://doi.org/10.1093/deafed/eni026>
2. Ahlsen, E. (2006). *Introduction to Neurolinguistics*, Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing.
3. Alqraini, F. (2018). Identifying Similarities and Differences on How Deaf and Hard of Hearing Students Learn New Vocabulary Knowledge, *International Journal of Instruction* 11(4):61-74. doi: 10.12973/iji.2018.1145a
4. Armbruster, B.B., Lehr, F., & Osborn, J. (2003). *Put reading first: The research building blocks of reading instruction kindergarten through grade 3 (2nd ed.)*. DC, Partnership for Reading, Washington.
5. Acinger, D. (2018). *Mentalni leksikon i bilingvizam*, diplomski rad, Zagreb: Univerzitet u Zagrebu - Filozofski fakultet.
6. Bast, J., & Reitsma, P. (1998). Analyzing the development of individual differences in terms of Matthew effects in reading: Results from a Dutch longitudinal study. *Developmental Psychology*, 34(6), 1373–1399.
7. Bell, A.G. (1929). On reading as a means of teaching to the deaf., *Volta Review*, 31, 191 -195.
8. Berman, R.A. (2007). Developing Linguistic Knowledge and Language Use Across Adolescence, u Hoff, E., Shatz, M. (Ur.) *Language Development*, Oxford: Blackwell Publishing, 347–361.
9. Beck, I.L., & McKeown, M.G. (1991). Social studies texts are hard to understand: Mediating some of the difficulties. *Language Arts*, 68, 482-490.
10. Blamey, P.J., Sarant, J.Z., Paatsch, L.E., Barry, J.G., Bow, C.P., Wales, et al. (2001). Relationships among speech perception, production, language, hearing loss, and age in children with impaired hearing. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 44, 264–285.
11. Blaži, D. (2003). Rani jezični razvoj. U Ljubešić M. (Ur.): *Biti roditelj: model dijagnostičko savjetodavnog praćenja ranoga razvoja dječjeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom*. (str.116-133). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, ministarstva i mladeži.
12. Bradarić-Jončić, S. (2000). Manualna komunikacija osoba oštećena sluha. *Revija za rehabilitacijska istraživanja*, 36, 2, 123.-134.
13. Bradarić-Jončić, S. (2009). Manualni oblici komunikacije osoba oštećena sluha. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 35, 2, str. 123-137.

14. Bradarić-Jončić, S. & Möhr Nemčić, R. (2015). Motivacija u učenju hrvatskog znakovnog jezika (HZJ), *Logopedija*, 5, 2, 2015, 10-17, Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Odsjek za oštećenja sluha.
15. Brakus, R. (2003). *Razvojne disleksije i disgrafije*, Beograd: Zadužbina Andrejević.
16. Bratovčić, V., Junuzović-Žunić, L., Teskeredžić, A., Šarić, E. Mehmedinović, S., i Dizdarević, A. (2016). *Karakteristike i poticanje ranog psihomotornog razvoja djece*, Tuzla: Univerzitet u Tuzli - Edukacijsko- rehabilitacijski fakultet.
17. Briscoe, J., Bishop, D.V.M., & Norbury, C.F. (2001). Phonological processing, language and literacy: A comparison of children with mild to moderate sensori-neural hearing loss and those with specific language impairment, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 329-340.
18. Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija*, Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju - Čačak
19. Bromley, K. (2007). Nine things every teacher should know about words and vocabulary instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(7), 528-537.
20. Bruner, J., Olver, R., Greenfield, P. et al (1966). *Studies in cognitive growth*. New York, Wiley.
21. Bugarski, R.(1975). *Lingvistika o čoveku*, Beograd, Beogradski izdavačko-grafički zavod.
22. Bugarski, R. (1996). *Uvod u opštu lingvistiku*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
23. Burns, M., Grifn, P., & Snow, C. (Eds.). (1999). *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*. Washington, DC: National Academy Press.
24. Välimaa,T., Kunnari,S., Lonka,E., Tolonen,A. Wallenius,K. & Löppönen, H. (2016). Language and speech outcomes of Finnish children with hearing loss by the age of three years; HEAL 2016, Cernobbio (Lake Como), Italy.
25. Vasić, S. (1968). Razvoj i bogaćenje dečjeg rečnika, 5. *Nastava i vaspitanje*
26. Vasić, S. (1980). *Veština govorenja*, Beogradski izdavačko - grafički zavod.
27. Vasić, S.(1981). *Govor vašeg deteta*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
28. Velički, V. i Katarinčić, I. (2011). *Stihovi u pokretu*. Zagreb: Alfa d.d.
29. Веселиновић, Б.И. (2019). *Употреба и функције одредбених речи код глуве и наглуве деце*, докторска дисертација, Београд, Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију,
30. Веселиновић, И., Славнић, С. и Јеличић, Љ. (2019). Употреба правих придева код глуве и наглуве деце, *Зборник радова са X међународног научног скупа*, (стр. 417-423), Београд: Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
31. Виготски, Л. (1983). *Мишљење и говор*, Београд: Полит.

32. Vijeće Europe (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*, Zagreb: Školska knjiga.
33. Vladislavljević, S. (1983). Semantički test. U Đ. Kostić, S. Vladislavljević i M. Popović (Ur.) *Testovi za ispitivanje govora i jezika* (str. 179–189), Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
34. Вујасинових, З. (1995). Однос говора и покрета, *Београдска дефектолошка школа*, 2, 63 – 65.
35. Vujasinović, Z. i Dimić, D.N. (2000). Neke specifičnosti rečnika gluve i nagluve dece predškolskog uzrasta. *Beogradska defektološka škola*, 2-3, 5-13.
36. Vujasinović, Z. i Isaković, Lj. (2007): Bilingualni pristup u razvoju jezika kod dece oštećenog sluha predškolskog uzrasta, *Zbornik radova I naučni skup Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji*, 493 – 507, Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, CIDD
37. Vukadinović-Zindović, G. (1994). *Vizuelni jezik medija*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd: Prosveta.
38. Gallion, T. (2016). *Improving Vocabulary Comprehension for Deaf or Hard of Hearing Students*, Theses, Dissertations and Capstones. Paper 989.
39. Ganek, H., McConkey-Robbins, A., & Niparko, J.K. (2012). Language outcomes afer cochlear implantation. *Otolaryngologic Clinics of North America*, 45, 173–185.
40. Gilbertson, M., & Kamhi, A. G. (1995). Novel word learning in children with hearing impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 38(3), 630-642.
41. Glickman, N. S., & Hall, W. C. (Eds.). (2018). *Language deprivation and deaf mental health*. Routledge.
42. Goldin-Meadow, S. & Mylander, C. (1990). Levels of structure in a language developed without a language model. In Gibson, K. & Peterson, A. (Eds), *The brain and behavioral development: biosocial dimensions*. Hawthorn, NY: Aldine Press [Google Scholar](#)
43. Golos, D.B., & Moses, A.M. (2013). Developing Preschool Deaf Children’s Language and Literacy Learning from an Educational Media Series, *American Annals of the Deaf*, 158(4), pp. 411-425.
44. Golubović, S. (2000). *Disleksija*, Beograd: Univerzitet u Beogradu.
45. Golubović, S. (2011). *Disleksija, disgrafija, dispraksija*, Beograd: Univerzitet u Beogradu - Fakultet za specijalnu edukaciju rehabilitaciju, Merkur.

46. Gonzalez Cuenca, A., Lavigne Cervan, R., & Prieto Cuberos, M. (2020). Do deaf learners reach the necessary linguistic comprehension? *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(1), 92-106.
47. Graves, M.F. (1986). Vocabulary learning and instruction. *Review of Research in Education*, 13, 49-89.
48. Gregory, S. & Mogford, K. (1981). Early language development in deaf children. In B. Woll, J. Kyle & M. Deuchar (eds), *Perspectives on British Sign Language and Deafness* (London : Croom Helm)
49. Groht, M. (1955). Some thoughts on reading, *Volta Review*, 57. 294-296.
50. Guberina, P. (2001). *Verbotonalni sistem*, Zagreb: ArTresor naklada.
51. Guo, L.Y., Spencer, L.J., & Tomblin, J.B. (2013). Acquisition of tense marking in English-speaking children with cochlear implants: a longitudinal study, *Journal Of Deaf Studies And Deaf Education*, 18 (2), 187-205. doi: 10.1093/deafed/ens 069
52. Dammeyer, J. (2010). Parents' management of the development of their children with disabilities: Incongruence between psychological development and culture. *Outlines: Critical Practice Studies*, 1, 42–55.
53. Daniels, M. (1994). The effect of sign language on hearing children's language development. *Communication Education*, 43(4), 291-298.
54. Daub, O., Bagatto, M.P., Johnson, A.M., & Cardy, J.O. (2017). Language Outcomes in Children Who Are Deaf and Hard of Hearing: Te Role of Language Ability Before Hearing Aid Intervention. *Journal Of Speech, Language, And Hearing Research*, (11), 3310. doi:10.1044/2017_JSLHR-L-16-0222
55. de Villiers, P.A., & Pomerantz, S.B. (1992). Hearing impaired students learning new words from written context. *Applied Psycholinguistics*, 12, 409–431.
56. de Jong, P.F., & van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6, 51–77.
57. Desselle, D. D. (1994). Self-esteem, family climate, and communication patterns in relation to deafness. *American Annals of the Deaf*, 139, 322–328.
58. Dettman, S., Dowell, R., Choo, D., Arnott, W., Abrahams, Y., Davis, A., Dornan, D., Leigh, J., Constantinescu, G., Cowan, R. & Briggs, R. (2016). Long term speech perception, production, language and literacy outcomes for children who received CIs younger than 12 months, and who are now adolescents, HEAL 2016, Cernobbio (Lake Como), Italy.
59. Димић, Н. (1996). *Методика артикулације*, Београд: Дефектолошки факултет.

60. Dimić, D.N. (1997). *Specifičnosti u čitanju dece oštećenog sluha*. Beograd: Defektološki fakultet i Škola „Spiro Mojsić“ Prizren.
61. Димић, Д.Н. (1997). *Специфичности у писању слушно оштећене деце*, Београд: Дефектолошки факултет.
62. Dimić, N.D. (2001). Specifičnosti relativnog aktivnog (govornog) i relativnog pasivnog (gestovnog) rečnika gluve i nagluve dece. *Beogradska defektološka škola*, br. 1, str. 12-19.
63. Dimić, D.N. (2003). *Govorno-jezički deficiti kod gluve i nagluve dece*, Beograd, Društvo defektologa Srbije i Crne Gore.
64. Dimić, N., Isaković, Lj. i Vujasinović, Z. (2006). Pitanja i odgovori u nastavi srpskog jezika u školama za decu oštećenog sluha. *Beogradska defektološka škola*, 1, 19-29.
65. Dimić, N., i Isaković, Lj. (2006). Ilustracija kao stimulans za razvoj rečnika učenika oštećenog sluha i učenika koji čuju. *Beogradska defektološka škola*, 3, 1- 23.
66. Димић, Н. и Исаковић, Љ. (2007а). Специфичност употребе речи супротног значења код деце оштећеног слуха и деце која чују, *Нове тенденције у специјалној едукацији и рехабилитацији, Зборник радова, I научни скуп Универзитета у Београду, 509 – 528*. Београд - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, ЦИДД.
67. Димић, Н., и Исаковић, Љ. (2007б). Карактеристике лексикона код деце оштећеног слуха и деце која чују, *Београдска дефектолошка школа*, 1, 9-25.
68. Dimić, N., i Isaković, Lj. (2008). Specifičnost odgovaranja na pitanja i postavljanje pitanja kod gluve i nagluve dece u govornom, pisanom i znakovnom izrazu, U D. Radovanović, Z. Matejić-Đuričić (Ur.): U susret inkluziji-dileme u teoriji i praksi (p. 363-374), Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
69. Dimić, N. i Kovačević, T. (1998). Specifičnosti leksike u pisanom izražavanju dece oštećenog sluha osnovnopskolskog uzrasta. *Beogradska defektološka škola*, 1, 14-30.
70. Dimić D.N. i Kovačević, T. (2004). Znakovni, govorni i pisani rečnik kod dece oštećenog sluha. *Beogradska defektološka škola*, 2-3, 69-77.
71. Димић, Д.Н. и Петковић, Ј. (2000). Функција основних глаголских времена у реченици глуве и наглуве деце, *Београдска дефектолошка школа*, 1, 16-28
72. Димић, Н., Атанасковић, М. и Исаковић, Љ. (2011). Утицај степена оштећења слуха на опис слика у низу у школама за глуву и наглуву децу, *Београдска дефектолошка школа*, 17(3), Бр. 51, 427-438.
73. Dimić, N., Cvijanović, I., i Isaković, Lj. (2012). Specifičnosti upotrebe različitih vrsta amplifikacije i pisani izraz. *Beogradska defektološka škola*, 2, 203-222.

74. Dimić, N. i Mandarić, M. (2013). Specifičnost leksičko-semantičkog izraza kod gluвих i nagluвих ученика sa slušnim aparatima i kohlearnim implantom, *Tematski zbornik radova Novine u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji*, 251-272.
75. Димић, Н., Мандарић, М., Исаковић, Љ., и Кузмановић, М. (2014). Способност писања реченица од задатих речи код глувих и наглувих ученика, *Специфичност оштећења слуха, Зборник радова* (стр. 99-134), Београд: Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Издавачки центар, .
76. Димитријевић, Н. и Ђорђевић, Д.Д. (1978). *Испитивање лексичке спремности код монолингвалних и билингвалних ученика основне школе*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
77. Dobrovac, G., Cvikić, L., i Kuvač Kraljević, J. (2011). Obavijesna vrijednost morfoloških i semantičkih ukazivača u određivanju vršitelja radnje u hrvatskome jeziku, *Članci i rasprave, LAHOR – 12* (2011), str. 135–149.
78. Dulčić, A., i Kondić, Lj. (2002). Djeca oštećena sluha, *Priručnik za roditelje i udomitelje*, Zagreb: Alinea.
79. Dulčić, A., i Pavičić Dokoza, K. (2013). Djeca s teškoćama sluha, slušanja i govora, „Čujete li razliku“, *Priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećena sluha i/ili govora*. Zagreb: O.Š. „Davorin Trstenjak“.
80. Dulčić, A., Pavičić Dokoza, K., Bakota, K., i Ćilić Burušić, L. (2012). *Verbotonalni pristup djeci s teškoćama sluha, slušanja i govora*, Zagreb: ArTresor Naklada.
81. Dulčić, A., Pavičić Dokoza, K., Bakota, K., Šimunović, Z., i Koščec, G. (2013). *Od teškoća do kaleidoskopa mogućnosti*, Zagreb: ArTresor Naklada.
82. Đoković, S. (2004). *Individualni tretman kod dece oštećenog sluha*. Beograd: Defektološki fakultet.
83. Đoković, S., Ostojić, S., i Kovačević, T. (2012). Uticaj demografskih faktora vremena na izgovor vokala kod kohlearno implantirane dece. U M.Gligorović (Ur.) *Zbornik radova II naučnog skupa „Stremljenja i novine u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji“*(221-234), Beograd: Univerzitet u Beogradu–Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
84. Ђоковић, С., Ковачевић, Т. и Остојић Зељковић, С. (2018). Дефинисање појмова кохлеарно имплантиране деце предшколског узраста, *Тематски зборник радова – Специфичност оштећења слуха – кораци и искораци*, (57-72), Београд: Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
85. Ђорђевић, Д. (1984). *Razvojna psihologija*, Gornji Milanovac: Dečje novine.

86. Easterbrooks, S. & Baker, S. (2002). *Language Learning in Children who are Deaf and Hard of Hearing*. Boston: Allyn & Bacon.
87. El-Hakim, H., Levasseur, J., Papsin, B. C., Panesar, J., Mount, R. J., Stevens, D., et al. (2001). Assessment of vocabulary development in children after cochlear implantation. *Archives of Otolaryngology—Head & Neck Surgery*, 127, 1053–1059.
88. *Енциклопедијски рјечник педагогије* (1963). Загреб: Матица хрватска.
89. Erdeljac, V. (2009). *Mentalni leksikon, Modeli i činjenice*, Zagreb: Ibis grafika.
90. Zimmermann, A. (1986). *Uvodni seminar o komunikaciji s osobama oštećena sluha*. Zagreb: Savez osoba oštećena sluha grada Zagreba.
91. Ivasević, V. (2014). *I ja želim znati! Gluhi i nagluhi učenik u redovnoj školi*. Zagreb: Hrvatski savez gluhih i nagluhih.
92. Iverson, J.M., & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture paves the way for language development. *Research Report: Psychological Science*, 16(367- 371).
93. Ivšac, J. (2003). Rani komunikacijski razvoj. U knjizi: Ljuešić, M. (Ur.). *Biti roditelj. Model dijagnostičko-savjetodavnog praćenja ranoga dječijeg razvoja i podrške obitelji s malom djecom*, Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
94. Ingram, D. (1989). *First language acquisition: Method, description, and explanation*. New York: Cambridge University Press.
95. Isaković, Lj. (2006). *Specifičnost leksičkog fonda kod gluvih i nagluvih učenika*, Beograd, neobjavljena magistarska teza, Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
96. Исаковић, Љ. (2007а). Врсте речи у реченици код ученика оштећеног слуха и ученика који чују, *Београдска дефектолошка школа*, 2, 11-23.
97. Исаковић, Љ. (2007б). Неке специфичности употребе лексике код деце оштећеног слуха и деце која чују, *Београдска дефектолошка школа*, Друштво дефектолога Србије, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 3, 17-32.
98. Исаковић, Љ. (2013). *Аналоги облици изражавања у специфичном језичком функционисању глувих и наглувих*, неobjављена докторска дисертација, Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
99. Исаковић, Љ. и Димић Н. (2008). Допуњавање реченица код глувих и наглувих ученика и ученика који чују, *Београдска дефектолошка школа*, 1, 19-31.
100. Isaković, Lj., i Kovačević, T. (2009). Neke specifičnosti semantike kod gluvih i nagluvih učenika. U Dobrivoje Radovanović (Ed.) *Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji, (Research in Special Education and Rehabilitation)*, (313-331) Beograd: Univerzitet u Beogradu - Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

101. Isakovic, Lj., Dimic, N. & Polovina, V. (2011). The metonyms and deaf children, *Proceedings from the 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics, FLTAL (758-764)*, May 5-7. Sarajevo: International Burch University Bosnia and Hercegovina
102. Isaković, Lj., Dimić, N., i Kovačević, T. (2014). Specifičnost imenovanja predmeta kod gluvih i nagluvih učenika osnovnoškolskog uzrasta, *Specijalna edukacija i rehabilitacija danas, Zbornik radova sa VIII međunarodnog naučnog skupa* (299 – 305), Beograd: Univerzitet u Beogradu - Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
103. Isaković, Lj., Djoković, S., Kovačević, T., Dimić, N., i Ostojić, S. (2010). The understanding of proverbs by deaf children, *2nd International Congress on Deafness: Communication and Learning Advances in the Oral Modality*, 3-4 june 2010, Book of abstracts 56
104. Isakovic, Lj. i Kovacevic, T. (2015). Communication of the deaf and hard of hearing-the possibilities and limitations in education, *Teme*, 39(4), (1495-1514), Niš: Univerzitet u Nišu.
105. Isaković, Lj., Šešum, M., i Dimić, N. (2019). Upotreba reči suprotnog značenja u pisanom i znakovnom jeziku *Zbornik radova sa 10. međunarodnog naučni skup Specijalna edukacija i rehabilitacija danas* (425-431), Beograd.
106. Isaković, Lj. & Šešum, M. (2020). The words of opposite meaning in the language of deaf and hearing impaired. *Knowledge International Journal*, 43(6), 1227-1233. Retrieved from <http://ikm.mk/ojs/index.php/KIJ/article/view/4837>
107. Janićijević, J. (2007). *Komunikacija i kultura – sa uvodom u semiotička istraživanja*, Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
108. Jelaska, Z. (2005b). Usvajanje materinskoga jezika, u Jelaska, Z. i suradnici, *Hrvatski kao drugi i strani jezik* (str. 64–88), Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
109. Jovanović- Simić, N., i Golubović, S. (2002). *Razvoj jezičkih sposobnosti kod dece sa jezičkim poremećajima*, Beograd: Želnid.
110. Kavčić, D. (2012). *Hrvatski znakovni jezik: Pregled opisanih jezičkih elemenata*, diplomski rad, Filozofski fakultet, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
111. Kaiser, A.P., Hester, P.P., & McDuffie, A.S. (2001). Supporting communication in young children with developmental disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 7(2), 143-150.
112. Karasu, H.P. (2014). Individual literacy activities with hearing-impaired children in the preschool period, *Academics Journals*, 9(22), 1239 -1249.
113. Karchmer, M.A., & Mitchell, R.E. (2003). Demographic and achievement characteristics of deaf and hard of hearing students. In M. Marschark & P. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (21–37), London: Oxford University Press.

114. Kašić, Z. (2002). Agramatična produkcija i semantička „zbrka“ kod dece ranog školskog uzrasta, *Istraživanja u defektologiji*, Beograd: Defektološki fakultet, CIDD.
115. Kelly, LP. (2003). Considerations for designing practice for deaf readers. *Journal of Deaf studies and Deaf Education*, 8, 171-186.
116. Kelić, M. (2013). Uloga roditelja u integraciji djece s teškoćama sluha, slušanja i govora u redoviti sustav obrazovanja, u Priručniku „Čujete li razliku“, *Priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećena sluha i/ili govora*, Zagreb: O.Š. „Davorin Trstenjak“.
117. Kimmelman, V. (2011). Word order in Russian Sign Language. *Linguistics in Amsterdam*, str. 1-56.
118. Kirk, K.I., Miyamoto, R.T., Ying, E.A., Perdew, A.E., & Zuganelis, H. (2000). Cochlear implantation in young children: Effects of age at implantation and communication mode. *Volta Review*, 102, 127–144.
119. Kluwin, T., & Stinson, M. S. (1993). *Deaf students in local public high schools: Backgrounds, experiences, and outcomes*. Springfield: Charles. C. Thomas.
120. Knight, T., Hauschildt, S., Buchanan, B., Greene, A., & Clark, M.D. (2021). It Requires a Community to Raise a Deaf Adult: A Comparative Study. *Open Journal of Social Sciences*, 9(3), 77-95.
121. Knoors, H. (2007). Educational responses to varying objectives of parents of deaf children: A Dutch perspective. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(2), 243-253. <https://doi.org/10.1093/deafed/enl029>
122. Kobašlić, K., i Pribanić, Lj. (2010). Receptivni rječnik u odraslih gluhih osoba, Izvorni znanstveni rad, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 46(2), 34-49.
123. Kovačević, T. (2003). *Specifičnosti procesa usvajanja aktivnog i pasivnog rečnika kod gluve i nagluve dece*, magistrarska teza, Beograd: Defektološki fakultet.
124. Kovačević, T. (2005). Razvijanje i bogaćenje rečnika kod dece oštećenog sluha na osnovnoškolskom uzrastu, *Beogradska defektološka škola*, 3, 1-16.
125. Ковачевић Т. (2012). Карактеристике знаковног и говорног језичког израза код деце предшколског узраста са кохлеарним имплантом и слушним апаратима, *Београдска дефетолошка школа*, 18(3), 54, 403–416.
126. Ковачевић, Т. (2013). *Функција знаковног језичког израза у развоју језика код глуве и наглуве деце*, необјављена докторска дисертација, Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

127. Kovačević-Gavrilović, V. (2002). Semantički odnos antonimije u leksikonu dece oštećenog sluha. *Beogradska defektološka škola*, 1-2, 20-33.
128. Ковачевић, Т., и Исаковић, Љ. (2009). Специфичност писања писама код глувих и наглувих ученика, *Београдска дефектолошка школа*, 3, 65-75.
129. Kovačević, T. i Isaković, Lj. (2010). Razumevanje bajke na osnovu upotrebe znakovnog jezika i verbalne i pisane produkcije, U J. Kovačević, V. Vučinić (Ur.): *Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman, deo I* (p. 269-282), Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, CIDD.
130. Kovačević, T., Dimić, N. i Isaković, Lj. (2013). Znakovna i govorna komunikacija dece predškolskog uzrasta sa slušnim aparatima i kohlearnim implantom, *Tematski zbornik radova, Novine u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji* (361- 382). Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
131. Kovačević, T., Dimić, N. i Isaković, Lj. (2014). Razumevanje pojmova u znakovnom jeziku i govoru kod gluve i nagluve dece osnovnoškolskog uzrasta, *Nastava i vaspitanje*, 2, 287-297.
132. Kovačević, T., Dimić, N. i Isaković, Lj. (2014). Karakteristike znakovnog i govornog vokabulara gluвих i nagluвих ученика основношколског узроста, *Specijalna edukacija i rehabilitacija danas, Zbornik radova sa VIII međunarodnog naučnog skupa* (291-298), Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
133. Ковачевић, Т. и Исаковић, Љ. (2016). Описивање слика код глуве и наглуве деце предшколског узроста У: С. Славнић, В. Радовановић (Ур.) *Специфичност оштећења слуха – нови кораци*, 79 - 96. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, ИЦФ
134. Ковачевић, Т. и Исаковић, Љ. (2019). Облици невербалне и вербалне комуникације глуве и наглуве деце предшколског узроста, *Баштина*, 49 (433-453), Приштина-Лепосавић, doi:10.5937/bastina1949433K.
135. Ковачевић, Т. и Ђоковић, С. (2019). Бимодални билингвизам глуве и наглуве деце предшколског узроста, *Зборник радова са Х међународног научног скупа* (409-416), Београд : Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
136. Kovačević, V. (2000). *Oštećenje sluha i leksičko – semantički razvoj*, Beograd: Zadužbina Andrejević.
137. Кончаревић, К. (2006). *Језик и православна духовност (студије из лингвистике и теологије језика)*. Крагујевац: Каленић.
138. Kostić, Đ. (1980). *Govor i slušno oštećeno dete*, Gornji Milanovac: Kulturni centar-privredna knjiga.

139. Krashen, S.T. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
140. Kristal, D. (1996). *Kembrička enciklopedija jezika*, Nolit.
141. Kuvač Kraljević, J. i Kologranić Belić, L. (2015). Rani jezični razvoj. U: Kuvač Kraljević, J. (Ur.): *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama* (str. 25-33). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
142. Kushalnagar, P., Topolski, T.D., Schick, B., Edwards, T.C., Skalicky, A.M. & Patrick, D.L. (2011). Mode of communication, perceived level of understanding, and perceived quality of life in youth who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, 512–523.
143. Kutnjak, N., Mance, L., i Leko Krhen, A. (2016). Jezičke sposobnosti djece koja mucaju, *Logopedija*, 6, 2, 2016, 69-74
144. Kuzmanović, M. (1999). *Neke specifičnosti leksikona gluve i nagluve djece*, diplomski rad, Beograd: Defektološki fakultet.
145. Kuzmanović Jurčević, M. (2007). *Funkcija čitanja kod dece oštećenog sluha osnovnoškolskog uzrasta*, neobjavljena magistarska teza, Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
146. Lane, H., Hoffmeister, R. & Bahan, B. (1996). *A journey into the Deaf-World*. Down Sign Press, San Diego, CA.
147. Landry, S.H., & Smith, K.E. (2006). The influence of parenting on emerging literacy skills. In D. Dickinson & S. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research*, 2, 135–148. New York: Guilford Press.
148. Lazarević, E. i Šefer, J. (2009). Razumevanje reči u sedmom razredu osnovne škole, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 2, 418-436.
149. Laufer, B. (2006). Comparing Focus on Form and Focus on FormS in Second-Language Vocabulary Learning. *Canadian Modern Language Review*, 63 (149-166). DOI:10.3138/cmlr.63.1.149
150. LaSasso, C. & Davey, B. (1987). The relationship between lexical knowledge and reading comprehension for prelingually, profoundly hearing-impaired students. *Volta Review*, 89, 211-220.
151. Lederberg, A.R. (2003). Expressing meaning: From communicative intent to building a lexicon. In M. Marschark & P.E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 247–260). New York: Oxford University Press.

152. Lederberg, A.R., & Spencer, P.E. (2001). Vocabulary development of deaf and hard of hearing children. In M. D. Clark, M. Marschark, & M. Karchmer (Eds.), *Context, cognition, and deafness* (pp. 88–112). Washington, DC: Gallaudet University Press.
153. Lederberg, A.R., & Spencer, P.E. (2009). Word-learning abilities in deaf and hard-of hearing preschoolers: Effect of lexicon size and language modality. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, 44–62.
154. Lederberg, A.R., Schick, B., & Spencer, P.E. (2013). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: *Successes and challenges*. *Developmental Psychology*, 49(1), 15–30. <https://doi.org/10.1037/a0029558>
155. Leigh, L.G., & Power, D. (2000). Principles and practices of literacy development for deaf learners: A historical overview. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5,1, 1-6.
156. Lehr, F., Osborn, J., & Hiebert, H.E. (2004). *A focus on vocabulary. Research-based practices in early reading series*. Honolulu: Regional Educational Laboratory at Pacific Resources for Education and Learning.
157. Lindfors, J. (1980). *Children's language and learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
158. Luetke-Stahlman, B. (1998). *Language Issues in Deaf Education*. Hillsboro: Butte Publications.
159. Lund, E. & Schuele, M.C. (2014). Effects of a Word-Learning Training on Children With Cochlear Implants, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19, (1), 68–84.
160. Lund, E. (2016). Vocabulary knowledge of children with cochlear implants: A meta-analysis. *Journal of deaf studies and deaf education*, 21(2), 107-121.
161. Лукић, В. (1982). *Дечја лексика*. Београд: Просвета.
162. Lurija, A.R. (1982). *Osnovi neurolingvistike*, Beograd: Nolit.
163. Lurija, A.R. (2002). *Jezik i svest*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
164. Lucas, E. (1980). *Semantic and pragmatic language disorders: Assessment and remediation*. Rockville, MD: Aspen Systems.
165. Luckner, J., & Handley, C. (2008). A summary of the reading comprehension research undertaken with students who are deaf or hard of hearing. *American annals of the Deaf*, 153(1), 6–36.
166. Luckner, J.L., & Cooke, C. (2010). A summary of the vocabulary research with students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, 155(1), 38-67.
167. Ljubešić, M. (2012). Rana intervencija kod komunikacijskih i jezično-govornih odstupanja. *Paediatrica Croatica*, 56 (Supl 1) 202-206.
168. Ljubešić, M., i Ceganec, M. (2012). *Rana komunikacija: u čemu je tajna?* Logopedija, u tisku.

169. Matejić, S. (2009). Leksikologija i leksikografija: komparativni pristup, *Filologija* 53, Zagreb.
170. Majetić, K. (2018). *Uvod u hrvatski znakovni jezik*, diplomski rad, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
171. Mayer, C., & Wells, G. (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(2), 93–107.
172. Malloy, T.V. (2003). Sign language use for deaf, hard of hearing and hearing babies: The evidence supports it. *American Society for Deaf Children*, 1 - 28.
173. Matić, P. (1980). *Rad na razvoju govora*, Beograd: Privredno finansijski vodich.
174. Marjanović, A. (1984). *Razvoj značenja reči*. Beograd: Prosveta.
175. Marschark, M. (2001). Language Development in Children Who Are Deaf: A Research Synthesis by, Ph.D. *National Technical Institute for the Deaf Rochester Institute of Technology*.
176. Marschark, M. (2007). *Raising and educating a deaf child: Comprehensive guide to the choices, controversies, and decisions faced by parents and educators*. New York: Oxford University Press.
177. Marschark, M., Lang, H.G., & Albertini, J.A. (2002). *Educating deaf students: From research to practice*, New York, NY: Oxford Press, Inc.
178. Marshall, C.R., Jones, A., Fastelli, A., Atkinson, J., Botting, N. & Morgan, G. (2018). Semantic fluency in deaf children who use spoken and signed language in comparison with hearing peers, *International Journal Language Communication Disorders*, 53(1), 157–170.
179. Mayer, C., & Wells, G. (1996). Can the Linguistic Interdependence Theory Support A Bilingual-Bicultural Model of Literacy Education for Deaf Students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 1(2), 93-107.
180. Mayer, C., Watson, L., Archbold, S., Ng, Z. Y., & Mulla, I. (2016). Reading and writing skills of deaf pupils with cochlear implants. *Deafness & Education International*, 18(2), 71-86.
181. Miller, J.F, Chapman, R.S, Branston, M.B., & Reichle, J. (1980), Language comprehension in sensorimotor stages Vand VI. *Journal of Speech and Hearing Rcsearch*, 23, 284-311.
182. Milošević, S. (2015). *Produkcija predikata u pisanom jezičkom izrazu gluve i nagluve dece*, *Tematski zbornik Unapređenje kvalitete života djece i mladih*, Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih edukacijsko-rehabilitacijski fakultet univerziteta u Tuzli.
183. Minović, M. (1979). *Uvod u nauku o jeziku*, Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Svjetlost.
184. Mildner, V. (2003). *Govor između lijeve i desne strane*. Zagreb: IPC Grupa.

185. Milković, M. i Bradarić-Jončić, S. (2007). Neka obilježja jezičnih sastavnica hrvatskog znakovnog jezika, *Zbornik radova: Dani bioetike: 7. bioetički okrugli stol: "Bioetički aspekti komuniciranja s gluhim pacijentima"* (43-55). Medicinski fakultet u Rijeci.
186. Миљковић, М. (2015). Језик и култура, *Зборник радова учитељског факултета*, 9, 153-164. Призрен – Лепосавић
187. Mirić, M. (2006). *Teorijski pristupi usvajanju jezika kod dece*, ispitni rad iz predmeta Opšta lingvistika. Beograd: Univerzitet u Beogradu - Filološki fakultet.
188. Мирић, М, Арсовић, Н., Микић, Б., и Николић, М. (2016). Способност одговарања на питања код деце са кохлеарним имплантом, *Специфичност оштећења слуха – нови кораци*, Тематски зборник радова, 51-61. Београд: Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, ИЦФ
189. Mitchell, R.E., & Karchmer, M.A. (2004). When Parents Are Deaf Versus Hard of Hearing: Patterns of Sign Use and School Placement of Deaf and Hard-of-Hearing Children, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(2), 133–152, <https://doi.org/10.1093/deafed/enh017>
190. Mišković, M. (2016). *Uloga roditelja u jezično-govornom razvoju djeteta predškolske dobi*, diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
191. Moeller, M.P. & Schick, B. (2006). Relations between maternal input and theory of mind understanding in deaf children. *Child Development*, 77, 751–766.
192. Mousavi, F., Jenabi, M.S., Kamali, M., Sanei, H., Azari, S., & Amiri-Shavaki, Y. (2018). Comparative Study of Lexical Semantic Ability in Hearing and Hearing Impaired Adults. *Function and Disability Journal*, 1(3), 33-39.
193. Mukari, S.Z., Ling, L.N. & Ghani, H.A. (2007). Educational Performance of Pediatric Cochlear Implant Recipients in Mainstream Classes. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 71, 231-240. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2006.10.005>
194. Musselman, C., & Szanto, G. (1998). The written performance of deaf adolescents: Patterns of performance. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 245–257.
195. McKeown, M.G., & Beck, I.L. (1988). Learning vocabulary: Different ways for different goals. *Remedial and Special Education*, 9(1), 42-46.
196. McCormick, L., & Schiefelbusch, R.L. (1990). *Early language Intervention, An Introduction*, Merrill Publishing Compoany.
197. Nagy, W.E., & Scott, J.A. (2000). Vocabulary Processes. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, 3(pp. 269-284). Mahwah. NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

198. Nagy, W. (2005). Why vocabulary instruction needs to be long-term and comprehensive. In E. H. Hiebert & M.L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary, Bringing research to practice* (pp. 27-44), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
199. Nakamura, K. (2008). *Deaf Resource Library: About American Sign Language*. URL: <http://www.deaflibrary.org/asl.html>
200. Nelson, H.D., Nygren, P., Walker, & M., Nye, C. (2006). Screening for Speech and language delay in Preschool Children: Systematic Evidence Review for the US Preventive Services Task Force. *Pediatrics*, 117, 298-319.
201. Nikolić, S. (1988). *Mentalni poremećaji u djece i omladine*, Zagreb: Školska knjiga.
202. Nikolić, S., Savić, M., i Petrović, J. (2012). Razvoj reči na ranom uzrastu dece sa oštećenim sluhom, *Zbornik apstrakata sa stručno-naučnog skupa sa međunarodnim učešćem „Aktuelnosti u edukaciji i rehabilitaciji osoba sa smetnjama u razvoju“* Šabac.
203. Nikolić, V.S. (2016). The hearing and speech exercises for deaf and hard-of-hearing elementary school-aged children, HEAL 2016, Cernobbio (Lake Como), Italy.
204. Nishida, S. (2001). Time perception. Brain time or event time? *Current Biology*, 11 (11), 427 – 430.
205. Norris, J. (1995). Expanding language norms for school age children and adolescents. Is it pragmatic? *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 26, 342-352.
206. Nöth, Winfried (2004). *Priručnik semiotike*. Zagreb:Ceres.
207. Nott, P., Cowan, R., Brown, P.M., & Wigglesworth, G. (2009). Early language development in children with profound hearing loss fitted with a device at a young age: Part I – the time period taken to acquire first words and first word combinations. *Ear and Hearing*, 30, 526–540.
208. Notoya, M., Suzuki, S., & Furukawa, M. (1994). Effects of early manual instruction on the oral-language development of two deaf children. *American Annals of the Deaf* 139, 348–351.
209. Ntourou, K., Conture, E. & Lipsey, M.W. (2011). Language Abilities of Children Who Stutter: A MetaAnalytical Review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20, 163-179.
210. Nussbaum, D., Waddy-Smith, B., & Doyle, J. (2012). Students Who Are Deaf and Hard of Hearing and Use Sign Language: Considerations and Strategies for Developing Spoken Language and Literacy Skills, *Seminars in Speech and Language* 33(4), 310-321, doi: 10.1055/s-0032-1326912
211. Oakhill, J., Berenhaus, M.S. & Cain, K. (2015). Children's reading comprehension and comprehension difficulties. In A. Pollatsek & R. Treiman (Eds.), *The Oxford handbook of reading*. New York: Oxford University Press.

212. Oster, U. (2009). La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, N°11, 33-50.
213. Ostojić, S. (2004). *Auditivni trening i razvoj govora nagluve dece*, Beograd: Defektološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.
214. Ostojić, S., Đoković, S., Dimić, N., i Mikić, B. (2011). Kohlearni implant – razvoj govora i jezika kod gluve i nagluve dece posle implantacije. *Vojnosanitetski pregled*, 68(4), 349-352.
215. Ostojić, S., Mirić, D., Krstić, N., Mikić, B., Jotić, A. i Nikolić, M. (2016). Comprehension of grammar forms in cochlear implanted children, *HEAL*, Cernobbio (Lake Como), Italy.
216. Palmović, M., Išgum, V., Krbot, M. i Šefer, A.B. (2010). Kategorizacija i neodređenost: kako su pojmovi pohranjeni u umnom rječniku? *Suvremena lingvistika*, 36(70), 229-244.
217. Пантелић, С. (2010). *Аудитивна перцепција код деце са поремећајима вербалне комуникације*, Београд: Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
218. Pantelić S., i Sovilj M. (1997). From sound to Language - Escape from Deaf Habitus, *Scientific Bases of Consciousness, Zbornik radova*, 75-79.
219. Пантелић, С., Ђоковић, С. и Барлов, И. (2004). Neonatal hearing screening. Поглавље у монографији: Јовичић, С. Т., Совиљ, М. (Ур). *Говор и језик: Интердисциплинарна истраживања српског језика: I* (355-376), Београд, ИЕФПГ.
220. Пантелић, С., Совиљ, М., Барлов, И. и Степановић, В. (2007). Ефикасност КСАФА система у развоју говора и језика код слушно оштећене деце, Мирјана Совиљ (Ур.) *Поремећаји вербалне комуникације-превенција, дијагностика и третман* (354-383), Београд: Институт за експерименталну фонетику и патологију говора.
221. Paul, P. (1989). Depth of vocabulary knowledge and reading, *Intervention in school and clinic* (1053-4512), 25(1), p. 13.
222. Paul, P. (1996). Reading vocabulary knowledge and deafness, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1(1), 3–15.
223. Paul, P.V. (1998). *Literacy and deafness: The development of reading, writing, and literate thought*. Boston: Allyn and Bacon.
224. Paul, P. (2009). *Language and deafness (4th ed.)*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett.
225. Paul, P. & Gustafson, G. (1991). Hearing-impaired students' comprehension of high-frequency multimeaning words. *Remedial and Special Education (RASE)*, 12, 52-62.

226. Paul, P. & Quigley, S. (1994). *Language and Deafness*. San Diego: Singular Publication Group.
227. *Pedagoški leksikon* (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
228. Pettito, L.A. & P.F. Marenette (1991). Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. *Science*, 251, 1493-1496
229. Pozojević-Trivanović, M. (1988). Razvijenost govora i slušanja. *SUVAG*, 1/1-2, 29-34.
230. Preisler, G., Ahlström, M., & Tvingstedt, A. (1997). The development of communication and language in deaf preschool children with cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 41, 263-272.
231. Preisler, G., Tvingstedt, A.L., & Ahlström, M. (2002). A psychosocial follow-up study of deaf preschool children using cochlear implants. *Child: Care, Health & Development*, 28, 403-418.
232. Pribanić, Lj. (1988). *Jezični razvoj djece oštećena sluha*. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
233. Pribanić, Lj. (2007). Gluhi učenici i jezik. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 43, 2, 55-66.
234. Prutting, C.A., & Kirchner, D.M. (1987). A clinical appraisal of the pragmatic aspects of language. *Journal of Speech & Hearing Disorders*, 52(2), 105-119. <https://doi.org/10.1044/jshd.5202.105>
235. Radić Muhvić, V. (2015). *Manualni oblici komunikacije*, Završni rad, Pula: Sveučilište Jurja Dobrile - Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
236. Radić, I., Bradarić-Jončić, S. i Farago, E. (2008). Leksičko znanje mladeži oštećena sluha, Izvorni znanstveni rad, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 2008, 44(1), 93-103.
237. Radoman, V. (2005). *Surdopsihologija*, Beograd: Centar za izdavačku delatnost Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
238. Radovančić, B. (1995). *Osnove rehabilitacije slušanja i govora*, Zagreb: Fakultet za defektologiju, SOOS Hrvatske.
239. Ramsey, C. (1997). *Deaf children in public schools: Placement, context and consequences*. Washington DC: Gallaudet University Press.
240. Riđanović, M. (1997). *Jezik i njegova struktura*, Sarajevo: Šahinpašić.
241. Riđanović, M. (1998). Jezik i njegova struktura, *Savremeno lingvističko osvjetljenje*, treće izdanje, Sarajevo: Šahinpašić.
242. Rinaldi, P. & Caselli M.C. (2008) Lexical and Grammatical Abilities in Deaf Italian Preschoolers: The Role of Duration of Formal Language Experience, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 14(1), 63-75, doi:10.1093/deafed/enn019

243. Roth, F.P., Speece, D.L. & Cooper, D.H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research*, 95, 259–272.
244. Rufsvold, R. (2018). *The impact of language input on deaf and hard-of-hearing preschool children who use listening and spoken language*. Columbia University.
245. Савић, Љ. (1986). *Методика учења говора глуве деце*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
246. Savić, Lj. (1996). *Priručnik za prevodioce gluvim licima*, Београд: Defektološki fakultet, Savez gluvih i nagluvih Jugoslavije.
247. Salihović, N., Junuzović-Žunić, L., i Ibrahimagić, A. (2006). *Poremećaji glasa, govora i jezika*, Tuzla: Print Com.
248. Samardžija, M. (1995). *Leksikologija i povijest hrvatskog jezika u XX stoljeću*, Zagreb: Školska knjiga.
249. Sandler, W. (2017). The challenge of sign language phonology. *Annual Review of Linguistics* 3. 43–63.
250. Sardelić, S., Bonetti, L., i Hrastinski, I. (2007). Fonološka svjesnost u djece koja mucaju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 43(1), 99-105.
251. Sekelj, A. (2011). Usvajanje vokabulara engleskog jezika kao stranog jezika u ranoj školskoj dobi, Pula, *Tabula 9* (Časopis Filozofskog fakulteta, Sveučilište Jurja Dobrile).
252. Silverman - Dresner, T., & Guilfoyle, G. (1972). Vocabulary norms for deaf children: *The Lexington school for the deaf education series*, book VII. Washington, DC: The Alexander Graham Bell Association for the Deaf.
253. Skinner, B.G. (1957). *Verbal behavior*, New York, Appleton-Century – Crofts.
254. Slavnić, S. (1996). *Formiranje govora kod male gluve dece*, Београд.
255. Славнић, С., и Веселиновић, И. (2015). *Увод у дефектологију*, Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
256. Sovilj, M., Bedričić, B., Stokić, M., Vujović, M., Maksimović, S., Bojović, J., Vukić, M., Savić, S., Zoraja, A. i Portić, A. (2013). *Protokol za optimizaciju dječijih potencijala za učenje*. Београд: CUŽA-IEFPG.
257. Sullivan, S., & Oakhill, J. (2015). Components of Story Comprehension and Strategies to Support Them in Hearing and Deaf or Hard of Hearing Readers, *Top Lang Disorders*, 35(2), 133–143.
258. Spencer, P. i Lederberg, A. (1997). Different modes, different models: Communication and language of young deaf children and their mothers. U L. Adamson i R. Ronski (Ur.):

- Communication and language: Discoveries from atypical development*. Baltimore: Paul H. Brookes
259. Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., i Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi: priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
260. Stahl, S. & Nagy, W. (2006). Teaching word meanings. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Stokoe, W. C. (1960). *Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the american deaf*, Gallaudet University-<http://jdsde.oxfordjournals.org/content/10/1/3.full.pdf>
261. Stokoe, William, C. (1972). *Semiotics and human sign languages*. Mouton, The Hague; Paris.
262. Stokoe, William, C. (2002). *Language in hand: Why sign came before speech*. Gallaudet University Press, Washington, DC.
263. Срзић, М., и Исаковић, Љ. (2018). Лексикон глуве и наглуве деце основношколског узраста. *Специфичност оштећења слуха – кораци и искораци, Тематски зборник радова (103 -117)*, Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
264. Stinson, M.S., & Antia, S.D. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 163–175.
265. Shaw, J., & Jamieson, J. (1997). Patterns of classroom discourse in an integrated, interpreted elementary school setting. *American Annals of the Deaf*, 142, 40–47.
266. Shipley, K.G., & McAfee, J.G. (2004). *Assessment in Speech-Language Pathology. A Resource manual 3 rd Edition*. United States of America, Delmar Learning, Thomson Learning, Inc.
267. Scott, J.A., & Dostal, H.M. (2019). Language Development and Deaf/Hard of Hearing Children, *Education sciences* 9(2), 135; doi:10.3390/educsci9020135
268. Schirmer, B.R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
269. Schirmer, B.R., & Mc Gough, S.M. (2005). Teaching reading to children who are deaf: Do the conclusions of the National Reading Panel apply? *Review of Educational Research* 75(1), 83 – 117.
270. Schlesinger, I. (1982). *Steps to language: Toward a theory of native language acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
271. Takahashi, N., Isaka, Y., Yamamoto, T., & Nakamura, T. (2017). Vocabulary and grammar differences between deaf and hearing students. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(1), 88-104.
272. Tarczay, S. (2004). *Znak po znak 1, udžbenik za učenje hrvatskoga znakovnog jezika*, Zagreb: Hrvatska udruga gluhoslijepih osoba DODIR.

273. Тодоровић, С., Ђоковић, С., и Мирић, Д. (2014). Утицај хронолошког узраста на разумевање вербалних налога деце са кохлеарним имплантом, *Специфичност оштећења слуха – зборник радова (57 -72)*, Београд: Универзитет у Београду - Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију. ИЦФ
274. Tolchinsky, L. (2004). Nature and Scope of Later Language Development. In R. A. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence (pp. 233-247)*. Philadelphia, US: John Benjamins Publishing Company.
275. Tomblin, J. B., Harrison, M., Ambrose, S.E., Walker, E.A., Oleson, J.J., & Moeller, M.P. (2015). Language outcomes in young children with mild to severe hearing loss. *Ear and hearing, 36*(01), 76S. doi: 10.1097/AUD.0000000000000219
276. Torgesen, J.K., Wagner, R.K., Rashotte, C.A., Burgess, S., & Hecht, S. (1997). Contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second- to fifth-grade children. *Scientific Studies of Reading, 1*, 161–185.
277. Trask, R.L. (2005). *Temeljni lingvistički pojmovi*. Prev. Benedikt Perak. Zagreb:Školska knjiga.
278. Trezek, B.J., Wang, Y. & Paul, P. V. (2010). *Reading and deafness: Theory, research, and practice*, Clifton Park, NY: Delmar/Cengage Learning.
279. Thal, D., DesJardin, J.L., & Eisenberg, L.S. (2007). Validity of the MacArthur-Bates Communicative Development inventories for measuring language abilities in children with cochlear implants. *American Journal of Speech-Language Pathology, 16*, 54–64.
280. Udier, S.L. (2006). Pristup obradi leksičkih jedinica u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika, *Lahor. časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik, 1*(7), 77-93. Zagreb.
281. Успенски, Б. (2012). *Ego loquens – Језик и комуникациони простор*, Нови Сад: Академска књига.
282. Fagan, M.K., Pisoni, D.B., Horn, D.L., & Dillon, C.M. (2007). Neuropsychological correlates of vocabulary, reading, and working memory in deaf children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12*, 461–471.
283. Fagan, M.K., & Pisoni, D.B. (2010). Hearing experience and receptive vocabulary development in deaf children with cochlear implants. *Journal of deaf studies and deaf education, 15*(2), 149-161. <https://doi.org/10.1093/deafed/enq001>
284. Feijoo, S., Muñoz, C, Amadó, A., & Serrat, E. (2017). When Meaning Is Not Enough: Distributional and Semantic Cues to Word Categorization in Child Directed Speech, *Frontiers in Psychology, 8*, 1242. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01242>

285. Ferguson, S.H., Jongman, A., Sereno, J.A., & Keum, K. (2010). Intelligibility of foreign-accented speech for older adults with and without hearing loss. *Journal of the American Academy of Audiology*, 21(3), 153-162.
286. Frančić, K. (2016). *Znakovni jezik kao prirodni jezik gluhih*, diplomski rad, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
287. Freel, B.L. Clark, M.D., Anderson, M.L., Gilbert, G., Musyoka, M.M., & Hauser, P.C. (2011). Deaf individuals' bilingual abilities: American Sign Language proficiency, reading skills, and family characteristics. *Psychology*, 2, 18–23.
288. Friedmann, N., & Szterman, R. (2011). The comprehension and production of Wh-questions in deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(2), 212–235. <https://doi.org/10.1093/deafed/enq052>
289. Hall, W.C. (2017). What you don't know can hurt you: The risk of language deprivation by impairing sign language development in deaf children. *Maternal and child health journal*, 21(5), 961-965.
290. Hall, W.C., Levin, L.L., & Anderson, M.L. (2017). Language deprivation syndrome: A possible neurodevelopmental disorder with sociocultural origins. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 52(6), 761-776.
291. Hall, L.M., Hall, C.W. & Caselli K.N. (2019). Deaf children need language, not (just) speech, *First language*, 39(4), 367-395. <https://doi.org/10.1177/0142723719834102>
292. Hamm, L.D. (2010). *We can read and write: Critical characteristics of highly literate deaf and hard of hearing students and their families* (Doctoral dissertation). Gallaudet University Press
293. Hamilton, H. & Lillo-Martin, D. (1986). Imitative Production of Verbs of Movement and Location: A Comparative Study. *Sign Language Studies* 50, 29-57.
294. Harris, M., & Beech, J.R. (1998). Implicit phonological awareness and early reading development in prelingually deaf children., *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3, 205–216.
295. Herega, D. (2014). Različiti pristupi u sustavu potpore u visokom obrazovanju za gluhe i nagluhe studente. *Jahr*, 5(1), 35-42. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/129399>
296. Holden-Pitt, L., & Diaz, J. (1996). Thirty years of the annual survey of deaf and hard of hearing children and youth: a glance over the decades, *American Annals of the Deaf*, 143, 72-76.
297. Holt, J.A. (1993). Stanford Achievement Test (8th ed.), Reading comprehension subgroup results, *American Annals of the Deaf*, 138, 172–175.
298. Hoff, E. (2001). *Language Development*. Belmont: Wadsworth.

299. Hoff, E. (2009). *Language development (Fourth edition ed.)*. USA: Wadsworth, Cengage Learning.
300. Hoff, E. (2013). Interpreting the Early Language Trajectories of Children from Low SES and Language Minority Homes: Implications for Closing Achievement Gaps, *Developmental Psychology*, 49(1), 4–14. doi: 10.1037/a0027238.
301. Hoff, E. & Shatz, M. (2009). *Blackwell handbook of language development*. John Wiley & Sons.
302. Hrastinski, I., Wilbur, R.B. (2016). Academic achievement of deaf and hard-of-hearing students in an ASL/ English bilingual program. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21, 156–170.
303. *Hrvatska enciklopedija* (2018). Leksikografski zavod Miroslav Krleža. online izdanje <http://www.enciklopedija.hr>
304. Holden-Pitt, L., & Diaz, J.A. (1998). Thirty years of the annual survey of deaf and hard-of-hearing children & youth: A glance over the decades. *American Annals of the Deaf*, 142(2), 72–76.
305. Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D.J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. (2016a). Language choices for deaf infants: Advice for parents regarding sign languages. *Clinical pediatrics*, 55(6), 513-517.
306. Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D.J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. (2016b). Avoiding linguistic neglect of deaf children. *Social Service Review*, 90(4), 589-619.
307. Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D.J., Rathmann, C., & Smith, S. (2019). Support for parents of deaf children: Common questions and informed, evidence-based answers. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 118, 134-142.
308. Carreiras, M., Lopez, J., Rivero, F., & Corina, D. (2005). Neural processing of a whistled language, *Nature*, 433, 31-32.
309. Cvikić, L. (2007). Učenje i poučavanje riječi, u Cvikić, L. (Ur.) *Drugi jezik hrvatski*, Zagreb: Profil.
310. Cvikić, L., i Bošnjak, M. (2005). Rječnička sastavnica, U Jelaska, Z. i sur. *Hrvatski kao drugi i strani jezik*, Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
311. Connor, C.M., Hieber, S., Arts, H.A., & Zwolan, T.A. (2000). Speech, vocabulary, and the education of children using cochlear implants: Oral or total communication? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 1185–1204.

312. Connor, C. & Zwolan, T.A. (2004). Examining multiple sources of influence on the reading comprehension skills of children who use cochlear implants, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 47, 509–526.
313. Connor, C.M., Craig, H.K., Raudenbush, S.W., Heavner, K., & Zwolan, T.A. (2006). The age at which young children receive cochlear implants and their vocabulary and speech production growth: Is there an added value for early implantation? *Ear and Hearing*, 27, 628–644.
314. Craig, H., & Gordon, H. (1988). Specialized cognitive function and reading achievement in hearing-impaired adolescents, *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 53, 30-41.
315. Crnković, V. (2007). *Rehabilitacijski postupci u verbotonalnoj metodi*, U V. Crnković (Ur.) *Monografija SUVAG*. Zagreb: Poliklinika SUVAG.
316. Ching, T., Zhang, W.V., Flynn, C., Burns, L., Button, L., Hou, S., Mcghie, K., Van Buynder, P., Dillon, H. & Cowan, R. (2018). Speech perception outcomes of 5-year-old children using hearing aids or cochlear implants: findings of the lochi study, *Hearing Across the Lifespan*, Cernobbio, Lake Como, Italy.
317. Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht: Foris.
318. Čolić, G. (2013). Dinamika razvoja leksikona kod dece mlađeg školskog uzrasta, *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(4) 441-453.
319. Паласан, С., Вуковић, Б., и Арсић, Р (2017). Утицај образовног статуса родитеља на развијеност лексичко-семантичких способности дјече млађег школског узраста, *Нова школа*, 12(2), 30-42, Бијељина: Педагошки факултет doi. 10.7251/NS1702030C
320. Šikić, N. i Ivičević-Desnica, J. (1988). Govorno/jezični razvoj i njegovi problemi. *Govor*, 5(1), 63-81. <https://hrcak.srce.hr/176801>
321. Šimunović, Z. (2013). Prilagodbe u području književnosti za učenike s govorno-jezičnim teškoćama, *Priručnik „Čujete li razliku“*, *Priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećena sluha i/ili govora*, Zagreb: O.Š. „Davorin Trstenjak“.
322. Šmit, V.H.O. (1999). *Razvoj deteta*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
323. Škarić, I. (1988). *Govorne poteškoće i njihovo uklanjanje*, Zagreb: Mladost.
324. Škarić, I. (1991). Fonetika hrvatskog književnog jezika, U S. Babić, D. Brozović, M. Moguš, S. Pavešić, I. Škarić, S. Težak (Ur.), *Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnoga jezika (71-78)*, Zagreb: HAZU, Globus.
325. Škarić, I. (2000). *Temelji suvremenog govorništva*, Zagreb: Školska knjiga.
326. Škiljan, D. (1980). *Pogled u lingvistiku*, Zagreb: Školska knjiga

327. Ščapec, K. i Kuvač Kraljević, J. (2013). Rana pismenost kod djece s posebnim jezičnim teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(1), 120-134. <https://hrcak.srce.hr/104215>
328. Yu, C. (2006). Learning Syntax-Semantics Mappings to Bootstrap Word Learning. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 28. Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/5kp245p7>
329. Waltzman, S.B., Robbins, A.M., Green, J.E., & Cohen, N.L. (2003). Second oral language capabilities in children with cochlear implants. *Otology & neurotology: official publication of the American Otological Society, American Neurotology Society [and] European Academy of Otology and Neurotology*, 24(5), 757–763. <https://doi.org/10.1097/00129492-200309000-00012>
330. Wang, Y., Trezek, B.J., Luckner, J., & Paul, P.V. (2008). The role of phonology and phonologically related skills in reading instruction for students who are deaf or hard of hearing, *American Annals of the Deaf*, 153(4), 396–407.
331. Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (2002). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. U S.B. Neumann & D.K. Dickinson (Eds.): *Handbook of early literacy research*. 11-29, The Guilford Press, New York.
332. Williams, C. (2012). Promoting vocabulary learning in young children who are d/Deaf and hard of hearing, Translating research into practice, *American Annals of the Deaf*, 156(5), 501-508.
333. Wilbur, R.B., & Quigley, S.P. (1975). Syntactic structures in the written language of deaf children. *The Volta Review*, 77(3), 194–203.
334. Wolbers, A.K. (2008). Using Balanced and Interactive Writing Instruction to Improve the Higher Order and Lower Order Writing Skills of Deaf Students. *Jurnal of Deaf Studies and Deaf Education* 13(2), 257-277.

ПРИЛОЗИ

Речи са највишим степеном лексичке спремности (Тест лексичке спремности)

Табела 1 - Област *животиње* у зависности од узраста

	10-12	%	13-14	%	15 +	%
1.	пас	89,5	пас	90,5	пас	91,7
2.	мачка	84,2	мачка	81,0	мачка	91,7
3.	змија	68,4	крава	71,4	крава	70,8
4.	овца	63,2	лав	57,1	кокошка	58,3
5.	лав	52,6	лисица	57,1	свиња	58,3
6.	зец	52,6	зец	57,1	лисица	54,2
7.	кокошка	47,4	кокошка	52,4	овца	54,2
8.	коњ	47,4	змија	52,4	змија	54,2
9.	крава	47,4	свиња	47,6	вук	50,0
10.	вук	47,4	коњ	42,9	зец	50,0

Табела 2 - Област *природа* у зависности од узраста

	10-12	%	13-14	%	15 +	%
1.	дрво	84,2	дрво	80,0	дрво	75,0
2.	сунце	63,2	цвеће	60,0	цвеће	62,5
3.	цвет	57,9	трава	60,0	трава	58,3
4.	трава	57,9	сунце	35,0	сунце	37,5
5.	лист	36,8	висибаба	30,0	цвет	25,0
6.	висибаба	36,8	земља	30,0	лист	25,0
7.	лала	26,3	цвет	25,0	море	25,0
8.	море	26,3	лист	25,0	планина	25,0
9.	цвеће	21,1	море	25,0	река	20,8
10.	киша	21,1	ружа	25,0	висибаба	20,8

Табела 3 - Област занимања у зависности од узраста

	10-12	%	13-14	%	15 +	%
1.	доктор	64,3	фризер	75,0	наставница	79,2
2.	фризер	64,3	доктор	60,0	фризер	70,8
3.	наставница	64,3	наставница	55,0	доктор	50,0
4.	зубар	57,1	пекар	45,0	пекар	37,5
5.	пекар	35,7	зубар	35,0	кројач	29,2
6.	кројач	21,4	кројач	25,0	зубар	29,2
7.	конобар	14,3	продавачица	20,0	кувар	25,0
8.	молер	14,3	информатичар	15,0	полицајац	20,8
9.	полицајац	14,3	графичар	10,0	графичар	12,5
10.	продавачица	14,3	кувар	10,0	информатичар	12,5

Табела 4 - Област превозна средства у зависности од узраста

	10-12	%	13-14	%	15 +	%
1.	аутобус	100	аутобус	100	аутобус	95,8
2.	ауто	94,7	ауто	100	ауто	95,8
3.	авион	94,7	авион	90,5	авион	95,8
4.	воз	57,9	воз	76,2	воз	66,7
5.	камион	31,6	бицикл	33,3	бицикл	50,0
6.	мотор	31,6	брод	23,8	мотор	45,8
7.	бицикл	26,3	камион	23,8	камион	41,7
8.	трамвај	26,3	комби	23,8	брод	37,5
9.	брод	21,1	мотор	23,8	комби	29,2
10.	хеликоптер	15,8	трамвај	23,8	трактор	16,7

Табела 5 - Област *храна и пиће* у зависности од узраста

	10-12	%	13-14	%	15 +	%
1.	сок	89,5	вода	66,7	сок	83,3
2.	вода	89,5	сок	61,9	вода	75,0
3.	месо	63,2	месо	52,4	млеко	58,3
4.	супа	52,6	хлеб	47,6	кромпир	54,2
5.	јабука	42,1	кока кола	47,6	месо	50,0
6.	пасуљ	36,8	колач	42,9	пасуљ	41,7
7.	кока кола	36,8	млеко	42,9	грашак	37,5
8.	млеко	36,8	пица	42,9	јабука	37,5
9.	хлеб	31,6	јабука	33,3	кока кола	37,5
10.	колач	31,6	кромпир	33,3	пица	37,5

Табела 6 - Област *одећа и обућа* у зависности од узраста

	10-12	%	13-14	%	15 +	%
1.	мајица	100,0	мајица	90,5	мајица	87,5
2.	патике	87,5	патике	76,2	јакна	70,8
3.	панталоне	75,0	јакна	71,4	патике	70,8
4.	јакна	68,8	ципеле	61,9	панталоне	66,7
5.	ципеле	62,5	чизме	61,9	ципеле	62,5
6.	чизме	62,5	панталоне	57,1	папуче	62,5
7.	кошуља	37,5	џемпер	33,3	чизме	54,2
8.	папуче	37,5	папуче	33,3	чарапе	50,0
9.	чарапе	31,3	хаљина	28,6	шал	41,7
10.	џемпер	31,3	чарапе	23,8	џемпер	37,5

Табела 7 - Област делови тела у зависности од узраста

	10-12	%	13-14	%	15 +	%
1.	нога	94,7	рука	100,0	нос	95,8
2.	рука	89,5	нога	90,5	нога	87,5
3.	нос	78,9	нос	85,7	рука	83,3
4.	уво	78,9	уста	81,0	уста	75,0
5.	уста	73,7	око	71,4	глава	58,3
6.	око	68,4	глава	66,7	очи	58,3
7.	глава	63,2	стомак	66,7	уво	54,2
8.	стомак	52,6	уво	61,9	стомак	50,0
9.	коса	47,4	прсти	38,1	врат	50,0
10.	врат	47,4	врат	38,1	коса	45,8

Табела 8 - Област град у зависности од узраста

	10-12	%	13-14	%	15 +	%
1.	школа	76,5	болница	42,9	болница	54,2
2.	продавница	52,9	продавница	42,9	школа	50,0
3.	биоскоп	35,3	школа	33,3	продавница	45,8
4.	кућа	35,3	кућа	23,8	улица	37,5
5.	болница	29,4	пекара	23,8	кафић	16,7
6.	парк	29,4	кафић	19,0	пекара	16,7
7.	улица	29,4	биоскоп	19,0	полиција	16,7
8.	зграда	23,5	улица	19,0	факултет	12,5
9.	банка	17,6	банка	14,3	биоскоп	12,5
10.	кафић	17,6	пијаца	14,3	кућа	12,5

Специфични одговори глувих и наглувих ученика на Семантичком тесту

- АНТОНИМИ-

	Живот	Здравље	Срећа	Улаз	Дан
	смрт	болест	тужан	излаз	ноћ
	мртав	болестан	тужна	излази	увече
А	умро	болесна	туга	изађи	вече
Н	умре	боли	плаче	идем	ноћи
Т	не живот	болесан	несрећа	излађи	јуче
О	мртва	боница	плаце	иза	мрак
Н	мртво	болестна	не срећа	изназ	вечерас
И	умрила	болеста	тужно	напоље	
М	умрла	болица	плачи	одо	
И	мртви	болести	тужа		
	умрлих	болнице	дужан		
		боленса	тука		
	Јутро	Младост	Мушкарац	Сетва	Љубав
	вече	стар	жена		не волим
А	увече	старост	женско		мрзи
	вечерас	стара	женска		неволим
Н	вечер	стари	женски		мржња
Т	мрак	старија	жене		мрзим
	ноћ	старо	девојке		не воле
О	предвече	мама	девојчица		не љубав
Н	подне		девојка		неволи
	увечер		девојчице		мрзна
И	добро дан		жеско		мрзити
М	поподне				мрзка
	вечера				поломљено
И	мраг				раскид
	вечерац				волим љубав
	вецер				туга

- ХОМОНИМИ –

	Суд	Сто	Кош	Пол	Време
	судија	предмет	кошарка	женско, мушко	сат
Х	суд	број, предмет	за кошарку	женски, мушки	сунчано
О	посуда	број		пола	сат, облачно
М	затвор	судија		полиција	сат, сунчано
О	звиждаљка			мушко, сјеверни	кишно
Н				мушко	облачно
И				женско, сјеверни,	
М				јужни	
И					сунце
					временске прилике
					зима
					киша
					лето

	Брана	Политика	Борба	Нада	Земља
Х	име	власт	битка	име	тло
О	брани се	новине	туча	име, надати се	планета, тло
М	брана	новине, власт	новине	надам се	планета
О	браним се	вести		име, надање	земља
Н	име, брана				земљиште
И	брана на води				

- СИНОНИМИ -

С И Н О Н И М И	Врт	Соба	Дом	Мета	Сат
	башта	просторија	кућа		време
	двориште	спава	клуб		часовник
	бачта	простор	кући		часови
		хотел	интернат		час
					минута
					сатове
					ура
				брзо	
				звоно	

С И Н О Н И М И	Ћак	Истраживач	Пут	Дивота	Снага
	ученик	тражи	улица	лепота	јак
	ученице	испитивач	улице	лепа	јака
	учитељица	проналазач	цеста	леп	јачи
	школа	тражилац	улази	лепо	јачина
			улици	дивно	јаче
			уница	лијепа	храбар
			зебра	лијепо	јако
			љепо	мишић	
			дивна	мушко	
			ружан	здрав	
				слаб	

- МЕТОНИМИ -

	Пуж	Злато	Змија	Срна	Цвет
М	спор	жуто	опасна	плашљива	мирише
Е	полако	лепо	опасно	страх	мирис
	лењ	сија	отров	боји	леп
Т	лења	добро	опасност	боји се	лепо мирише
О	споро	добра	отровна	уплашена	мирисан
	мали	скупо		плаши	бели
Н	спори	богат		бела	миришљав
И	болако	метал		стиди	шарена
	шета	нафта		уплаши	пчела
М		паметан		плашим	ружа
И		паре			мали
		паре пуно			
		леп			
		сјаји			
		сјајно			
		жут			
		светло			
		сунце			
		тврдо			
		волим			

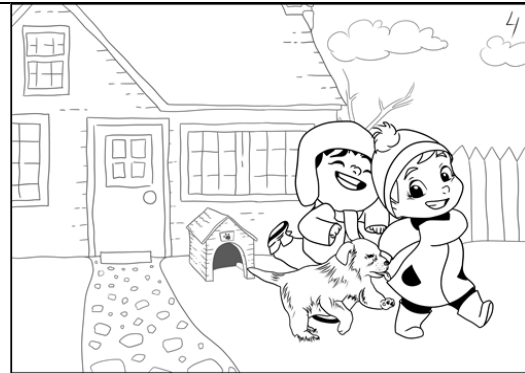
	Кап	Вашар	Лисица	Стена	Зец
М	вода	неред	лукава	тврд	брз
Е	киша	неуредно	лукав	јак	брзо
	кише	хаос	опасан	тврдо	бржи
Т	мокар	купи	опасна	чврсто	бели
О		шеташ	кукавица	тврда	брзина
		лепо	паметна	јака	бели и браон
Н		друштво	мудра	чврст	жури
И		весео	наранџаста	чврста	слатка, мала
		град	брзо		уплашен
М		није лепо	паметан		брз
И		провод			трчи
		ружно			
		свадба			

STRIP PRIČA (M.Srzić, 2017)

Ime i prezime

Škola, razred

Datum



Примери реченица које су се појављивале при интерпретацији приче по низу слика

I СЛИКА



ОДГОВОР 1 „ШКОЛА“

- Скола
- У сколу готово.
- Деца су идемо кућа.
- Деца се враћају кући из школе.
- Били сте у школи.
- Деца су завршили школу.

ОДГОВОР 2 „БАРА“

- Децак је у бара.
- Бата јеса бару.
- Деца се смију и бара.
- Девојчица и дечак су стали под бару и гласно су се смијали.

ОДГОВОР 3 „ДЕЦА ИДУ КУЋИ“

- Иде кућа.
- Иде кући.
- Деца иде кући.
- Идем кући.
- Идем куши.
- Ђак иде у кући.
- Кућа.
- У школа кад заврши иде у куће.
- Деца иду у кућу.
- Деца завршиго школу иду кући.
- Деца је идемо кући.
- Иде у кући.
- Другови иде у кућа.
- Деса иду кући.
- Иду у кућу.
- Деца су кренула сам у кућа.

- Деца су заједно иду кући.
- Деца иде у кућа.
- Деца идем кући.
- Иду у кући.
- Деса кућа.
- Деца су отичла кући.
- Иду у кући.
- Деца иду у кући.
- Деца спремају да иду у кући.
- Куча.

ОДГОВОР 4 „ПАДА КИША“

- Киса пада.
- Киша.
- Деца идему кућу кисо пада.
- Киша мокро.
- Напоље је пада киша.
- Киша пата.
- Напољу јако падала киша.
- Време је било кишовито.
- Почело је падати киша.
- Било је киша пада.

II СЛИКА



ОДГОВОР 5 „ДЕЧАК И ДЕВОЈЧИЦА СУ ВИДЕЛИ ПСА“

- Бато виде пас.
- Деца види пас.
- Дечак и девојчица је видела пас.
- Деца види ћуко.
- Јеса гледам цуко.
- Деца погледати пас.
- Деца види пас мокро.
- Девојчица и дечак видела мокар пас.
- Девојчица и дечак се видало пса.
- Деца видите пас тужан.
- Дете видио мокро пас.
- Видела сампас.
- Еј видиш тамо је на пас.
- Дечаци су видели куче.
- Девојчица и дечак заједно идем кући гледам.
- Два дечака гледа пас.
- Оне видели и зачудили пас је мокар.
- Саша и марија је видео пас мокар.
- Деса се витјела ста је било.
- Две девојке су виделе пас.
- Био је хладно и уплашина.
- Видела сам пас.
- Деца су видела пас.
- Деца видела пас.
- Децо гледа пас мокра.
- Видели су пас на уници.
- Деца види пас.
- Гледа пас.
- Дечак и девојка види једно пас мокро тело.
- Бата и сека видео пас.
- Они су видели пси.
- Јелена и иван су их видио то пас хладна и јадан тужан.
- Видели су псу, мокре.
- Девојчица је видела пас.
- Деца су видели пас.

- Они су видели малу пса.
- Дечак и девојчица је видела јадан пас који седе на цесту и мокар. Деца видим пас.

ОДГОВОР 6 „МОКАР ПАС“

- Пас је мокраће.
- Пас је мокар.
- Пас мокро.
- Киша мокро ћуко.
- Цуко плаче вода.
- Мокар.
- Пас је покре.
- Пас је мокро.
- Пас је мокра.
- Био је мокро.
- Пас вода мокар.
- Куче је био мокар.
- Пас мокар вода.
- Куца је била мокра и тресла се.
- Пас је био у лошем стању.
- Пас се мого.
- Пас је мокао.
- Пас је мого.
- Пас је измокрио.
- Пас је мого.
- Пас је мокро.

ОДГОВОР 7 „ТУЖАН ПАС“

- Тужан.
- Цуко плаче.
- Тужно.
- Тужан плаче.
- Пас је тучан.
- Пас тужна.
- Пас је тужна.
- Пас тужан и јадан.

III СЛИКА



ОДГОВОР 8 „ДЕЦА СУ ПОМОГЛА ПСУ“

- Узми пас кућа.
- Деца узима пас у кући.
- Умотале су пас.
- Деца су узим пас и идем у кући.
- Дечак и девојчица узми пас иде кући.
- Пас пешкир топло.
- Узми ћуко, отишао кућа, купај фен.
- Теса ухватијо цуко, идем куси.
- Деца седи, пас спава осушила.
- Узми пас иде куће.
- Девојчица носи пас у кућа.
- Дечак и девојчица узми пас.
- Девојчица и дечак узми пас и носи кући.
- Осушили пса.
- Девојчица је узмила пса и иде кући.
- Деца ухвати пса и иду кући.
- Покрићу пас.
- Они су узели пас.
- Девојчица брише пас и срећни су.
- Девојчица и дечак узми пас идемо у кући.
- Дечак и девојчица су угријали пса.
- Девојчица узми пас и идем кући.
- Узео пас понеси у кући.
- Девојчица је узела пас и иде кући да се купа.
- Евојчица је бринула пас и дала ћебе.
- Саша и марија је осушила пас.
- Однели су је ка својој кући.
- Осушили су је .
- Покрили ћебетом.
- Узели су пса и отишли су у кучу.
- Хранили су га и умотали у ћебе.
- Девојчица је узела пас, носи кући.
- Девојчице маси пасу.
- Одмах узела и одведе у кућу.
- Девојчица је узела пас и очисти, мазила.
- Деца су узела пас да иду кући.

- Девојчица је осутила пас.
- Усмају пас.
- Оприсали му пас мокро.
- Узми идем кући.
- Пас идем у куће девојчице.
- Деца су узели пса ,донесе у кући.
- Девојка узми пас и иди кући.
- Девојка купатило пас осушила.
- Деца је узела пас и отишла кући.
- Девојчица је грли пас. Осужила је пса.
- Узели су паса и ставили ћебе.
- Девојка узео пас и иде кући.
- Они су узме псу.
- Они су брине пси.
- Деца чувају пса и хране.
- Осушиле псу и дали храну.
- Деца су га узели и онда су онели кући.
- Они су носи пас у кући.
- Дечак погледа како је пас.
- Девојчица је покрила са пса.
- Деца су узели пас и довели у кући и да осуши пас.
- Она се загрљај топку псу. Они су помогли да се грију псу. Девојчица и дечак довели пса у кући и брине пса и хране га купа пас.
- Они су донели мали пси у кући, покрије деку са псом.

ОДГОВОР 9 „ДАЛИ СУ МУ ВОДУ И ХРАНУ“

- Вода једи.
- Воба јело.
- Деца дала једе и вода.
- Једи и пиће.
- Пас једе и пије.
- Једе.
- Цуко једе вода.
- Деца су дала храну и воду.
- Девојчица дао пас једе млеко.
- Дала храну и воду једе пас.
- Дали једе и пије.
- Дала је храна и воду.
- Донела храну и воду.
- Они дају да једу и пију.
- Девојка носи храна за пас.
- Пас једе и вода.
- Пас гладан једе.
- Дали су јој (куци) воде и хране.
- Дали су храна да једе.
- Дали да једе, бију.
- Пас сад једе и пије млеко.
- Да ли му да једе.
- Деца су мора дали храну и пиће.

- Једе пије.
- Дали му да једе.
- Пас једе девојчица.
- Девојчица је пас носи вода.
- Деца је дала пса да једу и обрише псе.
- Девојка дала пас једе и млеко.
- Дали да једу.
- Сад пас има храна.
- Дечак је донио хране да једе пас.
- Нахранили су пса.
- Једе.

IV СЛИКА



ОДГОВОР 10 „ВЕСЕЛА ДЕЦА“

- Смије су.
- Они су радост.
- Весело су.
- Смије Деца и пас су весели.
- Везела.
- Срећни су.
- Насмије саша и марија је весео.
- Били су срећни радују се.
- Сви су срећни.
- Дечак и девојчица су срећни.
- Деца су срећа.
- Пас и дечак и девојчица је весело.
- Весела дечак, девојка и пас весело.
- Весели су.
- Деца весела.
- Сад они су везели.
- Они су била весела.
- Дечак и девојчица су излазили из куће и весели.

ОДГОВОР 11 „СРЕТАН ПАС“

- Сви су сретни.
- Напоље је пас весео.
- Пас је у двориште весео.
- Пас је весео и трчи.
- Пас добро.
- Пас смије весели су.

ОДГОВОР 12 „ПАС ЈЕ ДОБИО КУЋУ“

- Тата направи кућа.
- Деца направил а кући за пас.
- Деца је наprivити кући за пас.
- Чика направи кући за пас.

- Деца направи кућа се пас.
- Чико направио кућа.
- Човек су правити кућу.
- Дечак правимо куће.
- Девојчице направиле кућа пса.
- Помоћ пас кућа.
- Дечак се направио кућу са пса.
- Дечак је направио кућисте пас.
- Деца су направила пса кућу.
- Пас живи кући.
- Пас има својој у кући, више не сам.
- Дечак је направио кућу за пас.
- Деца су направила кућа.
- Дечак прави кући пас.
- Деца су правили кућин пас.
- Дечак направи кући.
- Деца су направила кућу псе.
- Дечак направи кући од пас.
- Пас је добио кућу.
- Деца су направили псу кућицу.

ОДГОВОР 13 „ОНИ СЕ ИГРАЈУ“

- Бато сека пас играм.
- Пас се игра.
- Деца и ћуко играј.
- Деца воли игра са пас.
- Цуко игара.
- Пас дођи играмо.
- Девојчица и дечак пас идемо ван игра.
- Дечак и девојчица испред куће, играју се.
- Девојчица и дечак се напољу играју са пас.
- Деца и пас излази напоље и играју се.
- Играмо бата и сека.
- Дете игра је пас.
- Девојка и дечак пас идемо у шетно и игра.
- Лепо време шетамо се.
- Дечак и девојчица се играју са псом.
- Дечак и девојчица заједно пас шетам.
- Дечак и девојчица и пас иду шета.
- Деца и пас се играју.
- Деца се играју пса.
- Пас играју са децом.
- Игра.
- Играју.
- Деца се играју за псом.
- Деца иде напоље шета.
- Пас иде напољу шета.
- Играте.
- Сад су прошетали са псом и сретни.

- Деца се играју са пса на снегу.
- Играју се са пса.
- Деца и пас се игра.
- Дечак и девојка смо играли псу.

ОДГОВОР 14 „ДЕЦА СУ ПОМОГЛА ПСУ“

- Деца много помоћу пас.
- Дечак и девојчића помоћ пас.
- Помогли су псе.

БИОГРАФИЈА

Маја Срзић је рођена 01.5.1976. године у Сарајеву, држава Босна и Херцеговина. Основну школу завршила је у Сарајеву. Прва два разреда средње школе завршила је у „Првој гимназији“ у Сарајеву. III и IV разред завршила је у Тринаестој београдској гимназији у Београду. 1994. године уписала је Дефектолошки факултет у Београду, Смер сурдоаудиологија. Дипломирала је 1999. године са просечном оценом 8,92 и оценом на дипломском испиту 10.

Последипломске студије на Дефектолошком факултету, научно подручје – Сурдологија, уписала је 1999/2000. године. Магистарску тезу под називом „Функција читања код деце оштећеног слуха основношколског узраста “ одбранила је 21.12.2007. године.

У периоду од јуна до септембра 1999. године волонтирала је у Универзитетско клиничком центру “Кошево“ у Сарајеву, на одјелу дечије психијатрије као дефектолог-сурдоаудиолог. Од септембра 1999. године запослена је у Центру за слушну и говорну рехабилитацију у Сарајеву, где ради на месту дефектолога - сурдоаудиолога у разредној и предметној настави. Поред активности у едукативном процесу, у Центру ради и на пословима индивидуалног аудиорехабилитатора (рехабилитација слушања и говора деце оштећеног слуха и говора и деце са кохлеарним имплантом, предшколског и основношколског узраста). У периоду од септембра 1999. до 2002. године радила у Удружењу „Дуга“ као рехабилитатор слушања и говора деце са тешкоћама у развоју. На Факултету друштвених знаности др. Миленка Бркића 2012. године именована је у звање виши асистент, за научно подручје друштвених наука, научно поље дефектологија.

Учествовала је и била водитељ различитих пројеката са циљем подршке психофизичком развоју деце са потешкоћама.

Била је део тима за израду екстерне матуре у Кантону Сарајево, за децу са тешкоћама у развоју и део тима за израду Правилника о раду деце с тешкоћама у уловима пандемије „Ковид 19“. Председник је школског одбора „Школе за средње стручно образовање и радно оспособљавање“.

Члан је професионалне асоцијације "Удружења сурдоаудиолога ФБиХ", као и професионалне асоцијације "Удружења дефектолога Кантона Сарајево – СТОЛ".

Активни је и пасивни учесник на многим научним и стручним скуповима, семинарима, конгресима и конференцијама (у земљи и иностранству), те је аутор и коаутор већег броја научних и стручних радова.

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Маја С. Срзић

Број индекса 2016/5030

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

**СПЕЦИФИЧНОСТ ЈЕЗИЧКОГ ИЗРАЗА КОД ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ УЧЕНИКА
ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА**

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора



У Београду, 12.5.2022.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторскограда

Име и презиме аутора _____ Маја С. Срзић _____

Број индекса _____ 2016/5030 _____

Студијски програм _____ Дефектологија _____

Наслов рада _____ Специфичност језичког израза код глувих _____
и наглувих ученика основношколског узраста _____

Ментор _____ проф.др. Љубица С. Исаковић _____

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора



У Београду, _____ 12.5.2022. _____

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

СПЕЦИФИЧНОСТ ЈЕЗИЧКОГ ИЗРАЗА КОД ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ УЧЕНИКА ОСНОВНОШКОЛСКОГ УЗРАСТА

која је моје ауторско дело.

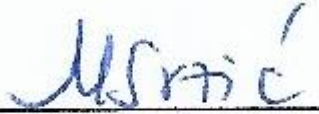
Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци. Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве).

Потпис аутора



У Београду, 12.5.2022.